МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Н. КАРАЗІНА

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Колективна монографія

За редакцією Н. І. Ушакової

Харків – 2019

УДК 378.4:316.77
М 58

Рецензенти:

Панченко О. І. – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і лінгвістичної підготовки іноземців Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;

Ткачова Н. О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного університету імені Г. Сковороди;

Шипелевич Л. – доктор гуманітарних наук, професор Інституту русистики Варшавського університету.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 5 від 22.04 2019 р.)

М 58 **Міжкультурна** комунікація в університетському освітньому просторі : монографія [за ред. Н. І. Ушакової]. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. – 232 с.

ISBN 978-966-285-578-4

Колективну монографію присвячено аналізу філософсько-антропологічних, психолого-педагогічних, соціокультурних аспектів університетської міжкультурної комунікації. Розглянуто проблеми формування міжкультурної мовної особистості учасників університетського освітнього процесу.

Для науковців, організаторів міжкультурного освітнього процесу, методистів, психологів, викладачів закладів вищої освіти.

УДК 378.4:316.77

ISBN 978-966-285-578-4

ЗМІСТ

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРЕДМОВА

Університет завдяки своїй універсальності
ідеально підходить для розвитку
відкритих і широких поглядів на світ,
що базуються на цінностях просвітництва.
Таким чином, університет має великий потенціал
для формування «міжкультурних мислителів»,
здатних відігравати активну роль у житті суспільства.

Біла книга з міжкультурного діалогу
«Жити разом у рівності і гідності»

Розвиток сучасного суспільства визначається здатністю представників усіх держав, народів, верств населення спілкуватись і досягати взаєморозуміння, долаючи мовні, релігійні, національні, культурні перешкоди. Основним напрямом такого розвитку сучасна світова наукова спільнота визнає міжкультурний діалог. Це визначено, зокрема, Білою книгою з міжкультурного діалогу, підготовленою Радою Європи.

Міжкультурний діалог дозволяє долати етнічні, релігійні, мовні та культурні бар'єри, дає можливість разом рухатися вперед, конструктивно і демократично взаємодіяти попри наші різні ідентичності на основі спільних універсальних цінностей.

У контексті цієї Білої книги міжкультурний діалог розуміється як процес, що складається з відкритого та ввічливого обміну поглядами між особами й групами осіб із різним етнічним, культурним, релігійним і мовним походженням та культурною спадщиною на основі взаєморозуміння і поваги. Він вимагає свободи й здатності до самовираження, а також готовності й уміння дослухатися до думок інших. Міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції, так само як об'єднанню полікультурних суспільств. Він підтримує рівність, людську гідність і почуття спільної мети. Його метою є розвиток глибшого розуміння різних світоглядів і практик, розширення співробітництва та свободи вибору, сприяння розвитку і трансформації особистості, а також підтримка толерантності й поваги до інших.

Важливим постулатом Білої книги, який уже знайшов підтвердження в системі університетської освіти, є розуміння того, що навички, потрібні для міжкультурного діалогу, не можна набути ав-

томатично; їх треба здобувати, засвоювати у навчанні та на практиці і використовувати протягом життя.

Важливу роль у реалізації цілей та основних цінностей Ради Європи, а також у розвитку міжкультурного діалогу відіграють працівники освіти.

Роль університетів у розбудові толерантного суспільства, формуванні навичок міжкультурного спілкування неможливо переоцінити. Розвиток академічної міграції вимагає наукового дослідження та створення ефективних моделей адаптації до умов навчання за кордоном.

У річищі таких тенденцій треба підкреслити роль викладачів, які на всіх освітніх рівнях відіграють важливу роль у розвитку і навчанні міжкультурної комунікації та підготовці молодого покоління до діалогу культур. Завдяки відданості тому, чого вони вчать учнів і студентів, викладачі є взірцями толерантної поведінки, поваги до культурних і мовних особливостей здобувачів освіти.

Проблеми оптимізації міжкультурної комунікації в університетському освітньому просторі є предметом наукових розвідок авторів цієї колективної монографії.

Сподіваюсь, що результати наших зусиль будуть корисними для колег і однодумців, які прагнуть поліпшити взаєморозуміння представників різних культур у процесі здобуття університетської освіти.

З повагою,
укладач і редактор монографії
доктор педагогічних наук, професор
Наталя Ушакова

ПРЕДИСЛОВИЕ

Университет благодаря своей универсальности
идеально подходит для развития
открытых и широких взглядов на мир,
основанных на ценностях просветительства.
Таким образом, университет имеет большой потенциал
для формирования «межкультурных мыслителей»,
способных играть активную роль в жизни общества.

Белая книга по межкультурному диалогу
«Жить вместе в равном достоинстве»

Развитие современного общества определяется способностью представителей всех государств, народов, слоев населения общаться и достигать взаимопонимания, преодолевая языковые, религиозные, национальные, культурные препятствия. Основным направлением такого развития современное мировое научное сообщество признает межкультурный диалог. Это определено, в частности, Белой книгой по межкультурному диалогу, подготовленной Советом Европы.

Межкультурный диалог позволяет преодолевать этнические, религиозные, языковые и культурные барьеры, дает возможность вместе двигаться вперед, конструктивно и демократично взаимодействовать несмотря на наши различия на основе общих универсальных ценностей.

В контексте этой Белой книги межкультурный диалог понимается как процесс, состоящий из открытого и толерантного обмена мнениями между людьми и группами людей разного этнического, культурного, религиозного и языкового происхождения, с разным культурным наследием на основе взаимопонимания и уважения. Он требует свободы и способности к самовыражению, а также готовности и умения прислушиваться к мнению других. Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции, так же как объединению поликультурных обществ. Он поддерживает равенство, человеческое достоинство и чувство единой цели. Задачами межкультурного диалога являются развитие и углубление понимания разных мировоззрений и практик, расширение сотрудничества и свободы выбора, развитие и трансформация личности, а также поддержка толерантности и уважения друг к другу.

Важным постулатом Белой книги, который уже нашел подтверждение в системе университетского образования, является понимание того, что навыки, необходимые для межкультурного диалога, нельзя обрести автоматически; их нужно формировать, осваивать в обучении и на практике, использовать на протяжении жизни.

Важную роль в реализации целей и основных ценностей Совета Европы, а также в развитии межкультурного диалога играют работники образования.

Роль университетов в построении толерантного общества, формировании навыков межкультурного общения невозможно переоценить. Развитие академической миграции требует научного исследования и создания эффективных моделей адаптации к условиям обучения за рубежом.

В русле таких тенденций необходимо подчеркнуть роль преподавателей, которые на всех образовательных уровнях играют важную роль в развитии и обучении межкультурной коммуникации, подготовке молодого поколения к диалогу культур. Благодаря преданности тому, чему они учат учеников и студентов, преподаватели являются образцами толерантного поведения, уважения к культурным и языковым особенностям учащихся.

Проблемы оптимизации межкультурной коммуникации в университетском образовательном пространстве стали предметом научных поисков авторов данной коллективной монографии.

Надеюсь, что результаты наших усилий будут полезны для коллег и единомышленников, которые стремятся улучшить взаимопонимание представителей разных культур в процессе получения университетского образования.

С уважением,
составитель и редактор монографии
доктор педагогических наук, профессор
Наталья Ушакова

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ, СОЦІОКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Волков Сергей

ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

В образовательной системе XXI века в отношении изучения языков и обучения им характер постановки основных задач увязывается со стремлениями к реконструированию системы ценностей в изменяющемся мире и, соответственно, с модификацией теоретических трактовок методических понятий и реалий педагогического опыта. Эти задачи реализуются в процессе (1) слияния образования с интеграционной политикой (аксиологический аспект) и, соответственно, (2) формирования нового взгляда на основания методической науки, переосмысления традиционных подходов к обучению языку из-за сопряжения его смысла со сферой культуры (методологический аспект), и поэтому определяются в связи с такими детерминантами развития теории и практики обучения, как плюрикультурное, мультикультурное, кросс-культурное, межкультурное, транскультурное образование. Объектом рассмотрения в настоящем разделе поэтому становятся основные из этих направлений и такое их осмысление, которое бы помогло в разработке конкретных учебных материалов, нацеленных на формирование компетенций в межкультурной коммуникации.

Окружающая среда и социокультурный фон. Современное требование создания для иностранных учащихся комфортных условий обучения и проживания предполагает развитие у них не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции, а именно

способности, которая позволяет «реализовать себя в рамках диалога культур, т. е. в условиях межкультурной коммуникации» [5: 72]. Поскольку человек, оказываясь в новом для себя окружении, как языковом, так и культурном, теряет привычные социальные связи, а с ними и возможность повседневного языкового контакта, возникает необходимость компенсации отсутствия стабильного и качественного общения. Качественное общение здесь связывается с исполняемой человеком в его обычной жизни социальной ролью. В такой критической ситуации, с одной стороны, у самого человека вырабатываются, так сказать, механизмы защиты от неблагоприятных обстоятельств, т. е. способы адаптации к среде, в которой «чужое» может быть приближено к «своему», а с другой стороны, официальными организациями, в частности учебными заведениями, предпринимаются усилия по созданию новых уровней коммуникации в новой культурной среде, где человек может ощутить и проявить свой социальный статус уже как межкультурная личность.

Самая большая сложность в тенденции отрыва сложившейся языковой и социокультурной личности от устоявшейся коммуникативно- и социально-деятельностной модели поведения заключена прежде всего в самом человеке-индивиде, в его готовности / неготовности к преодолению психологических барьеров и принятию окружающей среды. *Окружающая среда* понимается здесь в широком смысле и вписывается в формулу: организованное обществом и функционирующее вокруг образовательного процесса *жизнедеятельностное пространство* вместе с результатами этой жизнедеятельности и климатическими вариациями + само *общество*. Употребляемые в разделе слова *этнос, народ, общество, общность* и подобные в своей сущности соотносимы с понятиями, которые у А. Дружинина и С. Сущего, развивающих теорию Н. Данилевского [8], образуют концепцию *геоэтнокультурных систем*, т. е. не просто исторически сложившихся общностей людей, объединенных особенностями культуры, психики, сознанием своего единства, но также территориальных (географических) целостностей, формируемых взаимодействием этнических общностей, ландшафтов, общественных систем [22: 183].

Участие образовательных структур в обеспечении успешной жизнедеятельности иностранного учащегося в инородном сообществе людей нацелено на максимально эффективное использование потенциальных возможностей индивида, личностных ресурсов. Эти возможности и ресурсы мы связываем прежде всего с правильным соотнесением иностранным учащимся собственной интенциональности и закрепленных в его сознании ценностных ориентиров с другим социокультурным фоном.

В данном случае вполне применимо понятие социокультурного фона, так как у иностранного студента изначально не может быть полного видения культурного своеобразия и многообразия того социума, к которому он вынужден примкнуть, будучи вовлеченным в образовательный процесс как один из видов целенаправленной деятельности человека, связанной с передачей, освоением и развитием социального, научного, производственного, культурного и другого опыта. Социокультурный фон первоначально создает лишь поверхностное отношение к другой культуре, вызывая либо восторженное восприятие ее, либо полное ее отторжение; не исключается при этом и нейтральная позиция в отношении к данной культуре, воспринимаемой как факт общественной эволюции и показатель уровня жизни.

Ему, носителю другой культуры, представляется собственный образ (соотносительно с личным опытом, духовными принципами, обычно в противопоставлении или с критической точки зрения) общества или социокультурной ситуации развития этого общества. *Социокультурный фон* можно рассматривать как соответствующую определенному геополитическому пространству часть культуры, включая информацию, которая занимает промежуточное положение, во-первых, между ее субъектом, т. е. ее носителями (индивидом, сообществом, обществом, народом, государством) и собственно культурой, во-вторых, между культурой и ее объектами (например, памятниками истории, или артефактами) и формами (например, моделями поведения, законами, духовными ценностями, идеологией, традициями, символами, языком, социальными отношениями). Опосредованность данных отношений на первый взгляд определяется внешними факторами культурного состояния общества, выражающегося и осмысляющегося при первоначальном контакте с культурой в некой знаковости. В этом смысле из изобилия определений понятия культуры будет оправданным выбор понимания ее как системы отношений, «устанавливаемых между человеком и миром. Эта система регламентирует поведение человека: она определяет то, как ему надлежит действовать в тех или иных ситуациях (которые признаются вообще потенциально возможными). Вместе с тем, эта система отношений определяет то, как человек моделирует мир – и самого себя.

Хорошо известно, что язык моделирует мир. Но одновременно он моделирует и самого пользователя этим языком, т. е. самого говорящего. В этих условиях именно язык оказывается первичной феноменологической данностью» [23: 5]. Феномен языка заключается в способности формировать содержание воспринимающего, осмысляющего и конструирующего действительность сознания. Владение другим языком, однако, не является приоритетным в оценке и по-

нимании культуры другого народа. Но именно язык обучения призван стать посредником между сознанием иностранного студента и окружающей средой. Обучающиеся и обучающие объединяются в целевую группу и составляют некое реляционно-коммуникативное сообщество, в рамках которого развертывается уникальный дискурс, способный активировать и систематизировать мыслительную деятельность студента, придать ей культурнофилософскую направленность, обогатить культурные знания, а преподавателя вооружить механизмами управления этой деятельностью.

Реляционно-коммуникативным мы условно называем сообщество, характеризующееся установочными, интерсубъективными отношениями воспитательного, учебно-познавательного и коммуникативного порядка и стремящееся впоследствии перерасти в социально-коммуникативное. Тем самым образовательный процесс выполняет роль логической связки в данном сообществе, полагая целесообразность дискурса и обеспечивая ориентиры для сближения с окружающей средой.

Таким образом, современная тенденция изучения языка и культуры в их единстве обусловливается направленностью мировой политики (в идеале) на снятие противоречий между отдельной социолингвокультурной личностью и множественностью культур и целевой функцией системы образования, включающей в себя ряд целей по формированию компетенций в межкультурной коммуникации.

Социокультурная модель обучения языку и нюансы межкультурного образования. По сути, описанная ситуация выглядит как европейская социокультурная модель образования, характеризующаяся «многоязычной и плюрикультурной постановкой в обучении» и имеющая цель «подготовить учащегося к жизнедеятельности в обществах с разными языками и культурными отношениями» [18: 54]. Теоретически трудно оспорить важность применения такой модели в международных масштабах, так как она предусматривает равноправие культур и, одновременно, самоопределение личности в культурном разнообразии. Тем более это отображается в «Основных направлениях плана действий по осуществлению Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии» [4: положения 5–8] и закреплено в двух документах, где заложена основополагающая политика относительно плюрилингвального, межкультурного и включенного образования: 1) *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016) (Руководство по разработке и применению плюрилингвального и межкультурного образования); 2) *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (2016) (Компетенции, необходимые для обеспечения демократии культуры: Жить вместе как

равноправные члены в культурно разнообразных демократических обществах) [27: 23–24].

Однако на практике происходит радикальная ломка традиционных в национальных образовательных системах форм и ценностей. И здесь, в сущности, мы можем отнести себя к последователям Н. Данилевского, не признающего европейскую цивилизацию и культуру вершиной развития и ее роль, оценивающую культуру других народов по своему соответствию, что гармонично вписывается в его теорию о культурно-исторических типах или цивилизациях, в основе противопоставления которых лежат: религия, культура (наука, искусство, техника), политика, общественно-экономический уклад [8]. Подтверждением этому могут служить проблемные вопросы интеграции Болонского процесса в образовательную систему стран, как входящих в Европейский союз, так и не входящих в него. Последние в большей степени подвержены отрицательному воздействию на развитие обучающего потенциала в силу отступления от специфичных характеристик национального образования. В сущности, «равноправная интеграция в данном случае подменяется ассимиляцией и аккультурацией», и в результате «„общечеловеческие ценности" сталкиваются с национальными ценностями» [13: 9–10]. Такие исследователи, как А. Наумова, ставят вопрос о недопустимости сведения глобального образования к меркам одной монокультуры, прежде всего западной, по причине ограничения социализации в многообразном социальном и природном мире [18: 130], а В. Смокотин – о сохранении / несохранении этнокультурной идентичности в условиях глобализационных процессов [21: 4–5]. В целом же глобализация культуры, хотя и ослабляет творческое многообразие и представляет опасность для культур малочисленных этносов, по нашему мнению, не является причиной как таковой полного растворения одной культуры в другой или ее исчезновения. В противном случае мы могли бы говорить, что половецкий этнос или империя майя не дожили до наших дней в своем культурном ареале из-за глобальных процессов в древнем мире. Культура, так же, как и язык, – живой организм, и обладает (или не обладает) самодостаточными ресурсами для существования.

Кстати, в связи с разговором о глобализации интересно и вполне уместно будет вспомнить текст статьи 4 Проекта Конституции Союза Советских Республик Европы и Азии, подготовленного Андреем Сахаровым в 1989 г.: «Глобальные цели выживания человечества имеют приоритет перед любыми региональными, государственными, национальными, классовыми, партийными, групповыми и личными целями. В долгосрочной перспективе Союз в лице органов власти и граждан стремится к встречному плюралистическому сближению

(конвергенции) социалистической и капиталистической систем, как к единственному кардинальному решению глобальных и внутренних проблем. Политическим выражением такого сближения должно стать создание в будущем Мирового правительства» [12: 648].

Как видим, идеи академика о «новом» Советском государстве согласуются с развитием мирового политического процесса в конце XX – начале XXI века не только в его целях, но и в использовании слов-доминант («глобальный», «плюралистический»).

Итак, не покидающая нас идея установить связь между методическими тенденциями в обучении языку иностранных учащихся в середине 70-х – начале 80-х годов и в последние годы приводит к мысли о том, что изучение влияния языковой среды на учебный процесс соотносимо с изучением вопроса о том, что такое межкультурная компетенция и межкультурная коммуникация, что значит быть вторичной языковой личностью и т. д.

Языковая среда, по определению Н. Журавлевой, – это «совокупность всех источников информации на языке страны, в которой находится и / или обучается данному языку иностранец» [9: 20]. Идею о взаимосвязи в обучающей деятельности языковой среды и овладения языком можно признать предпосылкой межкультурного обучения, поскольку она заключает в себе описание множества факторов языковой среды, способствующих интенсификации обучения за счет погружения учащихся в культуру страны изучаемого языка и понимания социокультурного окружения, сопряженного со страноведческой и лингвострановедческой информацией.

В наши дни в содержании обучения языку прочно закрепился социолингвокультурный компонент, в который включаются такие составляющие, как: выражение регистров речи [11: 285] и переключение с одного на другой; использование вежливых форм общения; реализация функций языка соответственно ситуации; участие в неформальном общении; признание социокультурной среды, особенно различий, соответствующее поведение; знание культуры различных социальных групп и др. [27: 137–138, 155–156]. В связи с этим европейская теория и практика обучения переходит от описания и, соответственно, формирования коммуникативных компетенций [26: 108–130] к компетенциям плюрилингвальным и плюрикультурным [27: 157–162]. Коммуникативная компетенция, безусловно, по-прежнему остается одной из главных категорий в теории и практике обучения, но ее отличие от плюрилингвальной и плюрикультурной компетенции (как единой образующей) состоит в том, что она формируется в усвоении законов функционирования одного языка и с учетом, в основном, монокультурного опыта. Оказавшись в ситу-

ации, когда в стране обучения возникает необходимость в изучении не одного языка (а, скажем, украинского, русского, английского одновременно), иностранный учащийся стремится овладеть «рабочим» языком – языком обучения. Плюрилингвизм, относясь к индивидуальному опыту жизнедеятельности в многоликой языковой среде, создает некую иерархию коммуникативных компетенций по отношению к разным языкам. Чтобы говорить о пользе или вреде этого явления, потребуются дополнительные экспериментальные исследования. Поскольку его наличие в европейских странах – состоявшийся факт, в методологии, помимо нормативных аспектов и методических рекомендаций, периодически фиксируемых Департаментом по языковой политике при Совете Европы в упомянутых и других документах в обновленном и дополненном виде или в приложении к обучению определенных категорий учащихся [см. портал Департамента: https://www.coe.int/fr/web/language-policy], разрабатываются форматы плюрилингвального репертуара и исследуются вопросы их согласованности с плюрилингвальным и плюрикультурным подходом к обучению [25]. Такие репертуары включают в себя конструкты всех уровней, на которых проявляется идентичность личности или группы лиц, объединенных единством языка и культуры.

В русском языке эти термины являются неустоявшимися и порождают неоднозначные мнения по их применению. З. Прошина, проведя в 2016 г. статистическое исследование по употреблению слов-терминов с корнями *-культ-* и *-лингв-/-язык* и так называемыми префиксоидами *мульти-, поли-, меж-, интер-, кросс-, транс-, плюри-*, констатировала, что частотность употребления у слов *плюрикультура (3 раза), плюрикультурность (5), плюрикультурный (5)* и *плюрилингвальный (57), плюрилингвизм (655), плюрилингвистический (37)* оказалась наименьшей по сравнению с другими сложными словами [20: 159]. В литературе, по нашим наблюдениям, чаще всего фигурируют слова *многоязычие, многоязычный* и *поликультурность, поликультурный*, с нашей точки зрения, являющиеся рядополагающими с вышеназванными в обозначении определенных смыслов. Не являясь сторонниками вливания в язык множества модных новообразований, мы все же, несмотря на кажущуюся неблагозвучность в русском варианте звучания, оправдываем терминологическую функциональность слов с частью *плюри-* в теории обучения русскому языку, так как они отражают конкретную, однозначную ситуацию в культурном и языковом разнообразии и представляют собой определенные дефиниции, содержание которых несет в себе, согласно семантической маркированности, наличие множественного по отношению к единичному. То есть в одном субъекте присутствует множественность, в частности

ограниченные определенными условиями разновидности культуры и компетенции в разных языках. Тогда как, скажем, части *много-* или *поли-* предполагают простое наличие оппозиции «один – более двух». Например, есть монокультурное пространство и есть поликультурное пространство; есть одноязычные страны и есть многоязычные страны. В условиях многоязычия не всегда будет наблюдаться плюрилингвизм. Например, англоговорящий канадец зачастую не владеет французским языком (одна ситуация), а русский, родившийся и живущий в центральной части России, может никогда не столкнуться ни с языком, ни с культурой бурят, в противоположность бурятам. *Плюри-* всегда предполагает «вхождение» в неродную культуру и неродной язык и «вживание» в них или, по крайней мере, в их образ. Тем более, что слова с *плюри-* уже давно закрепились в философии и политике. Поэтому в контексте образовательном они не покажутся чужеродными. В связи с этим термины с *плюри-* не имеют инотолков, в отличие от русифицированных вариантов. Сравним контексты с данными терминами в языке-оригинале и языке-переводе известного нам труда Совета Европы [заметим, что выделения сделаны нами], одновременно представив важные для статьи определения:

«**Plurilingualism** differs from **multilingualism**, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. **Multilingualism** may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language... Beyond this, the **plurilingual approach** emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact» [26: 4].

«**Многоязычие** – это не **многообразие языков**, которое можно понимать как знание нескольких языков или сосуществование нескольких языков в данном сообществе. **Языковое многообразие** может быть достигнуто путем увеличения числа языков, предлагаемых для изучения, или мотивируя учащихся к изучению нескольких иностранных языков... **Многоязычие** возникает по мере расширения в культурном аспекте языкового опыта индивидуума от языка, употребляемого в семье, до языка, употребляемого в обществе, и далее до овладения языками других народов, (выученных в школе, колледже или в непосредственном языковом окружении); индивидуум не «хранит» эти языки и культуры обособленно друг от друга, а формирует коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и всего языкового опыта, где языки взаимосвязаны и взаимодействуют» [19: 4].

«**Plurilingualism** has itself to be seen in the context of **pluriculturalism**» [26: 6].	«**Многоязычие** можно рассматривать только в **поликультурном пространстве**» [19: 5].
«Knowledge of the shared values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc., are essential to **intercultural communication**. These multiple areas of knowledge vary from individual to individual. They may be culture-specific, but nevertheless also relate to more universal parameters and constants» [26: 11].	«Для осуществления **межкультурной коммуникации** необходимы знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов (например, о религиозных убеждениях, табу (запретах), общественных, исторических фактах и др.). Каждый человек владеет определенной совокупностью знаний, как присущих конкретной культуре, так и имеющих более универсальный характер» [19: 10].

Мы видим, что плюрилингвизм в русском контексте представляется как многоязычие, мультилингвизм – как многообразие языков (языковое многообразие), а плюрикультурализм – как поликультурное пространство.

Очевидно, что русские терминологические образования, во-первых, не в достаточной степени соединяют в себе понятийное начало и языковую оболочку, во-вторых, объединяясь в формирующуюся терминосистему, включают искомые (*много-*) и иноязычные (*поли-*) элементы. Поэтому оправданным будет использование оригинальных терминов. Отметим, что оперирование термином *межкультурная коммуникация* в данном контексте не может вызывать никаких сомнений в силу сформированности его системных связей и точности. Межкультурная коммуникация непосредственно относится к образовательному процессу и является связующим звеном между языком и культурой. Она, исходя из наших соображений и практического опыта, с одной стороны, охватывает ключевые понятия в обучении языку, включая описание всего спектра коммуникативных ситуаций, с другой стороны, устанавливает рычаги управления обучающей деятельностью по созданию благоприятных в отношении социокультурных принципов условий: 1) компетентной контактной коммуникации, 2) креативного конструирования коммуникации, 3) критического коммуникативного поведения, 4) кооперативного коммуникативного взаимодействия и координации, 5) компромиссной коммуникации в конвергенции культур. Заметим, что межкультурная коммуникация – явление более широкого характера, чем, наряду с ней фигурирующая в европейской системе образования как

дисциплина, кросс-культурная коммуникация, в которой дискутируется отдельное явление в разных культурах.

Дадим пояснения по поводу используемых здесь базовых терминов.

Понятия *мультикультурализм* и *мультилингвизм* соотносятся с ситуацией культурного (в первом случае) и языкового (во втором) контакта, т. е. сосуществования в обществе определенного множества культур на какой-либо территории, не обязательно очерченной государственной границей, или языков, соответственно. Причем, например, испанцы, как отмечает Н. Константинова, используют термин *мультикультурализм* только в том случае, если на территории страны присутствуют культуры «принципиально иного происхождения», в первую очередь мусульманская, что связано «с активными иммиграционными процессами» [14: 73]. Как говорится во «Всемирном докладе по культуре 2000+», «"сосуществование" между представителями разных культур – это утопия, обещающая равенство жизненных перемен, но она является неполной, если не включает в себя свободу» [4: 25].

В действительности сама концепция *мультикультурализма* не имеет устойчивого толкования. Она часто подменяется идеей плюрикультурализма или не противоречит ей. Она представляется как процесс ассимиляции, который, в свою очередь, порождает радикализм и, соответственно, мультикультурализм полностью теряет свой первоначальный смысл. Естественно, образовательные системы, призванные воспитывать полноценных членов общества, в качестве реакции на политические аспекты культуры пытаются разработать и воплотить в учебной деятельности программы, которые бы являлись противовесом негативным явлениям в обществе.

Как бы ни интерпретировалась идея *мультикультурализма*, по признанию как европейских политических лидеров, так и культурологов и социологов еще в 2010–2011 гг., оказалась несостоятельной, так как, провозглашая свободу для этнокультурных образований внутри страны в результате иммиграционных процессов, напротив, ведет не к интеграции их представителей на территории одной страны и их ассимиляции с коренным населением, а к социальному расслоению и конфликтам. По сути, западные страны в некотором роде стали заложниками собственной практики внедрения теории мультикультуризма на своих территориях. Изменения в политических настроениях отразились на установках образования. Следует отметить, что уже в *Дополнительном томе* к *Общеевропейским компетенциям*, изданном в 2018 году [18], авторы отказались от употребления термина *мультикультурализм*, а активно используют понятие *плюрикультурализма* в контексте формирования компетенций для коммуникации в условиях демократической культуры, таких как уважение культурного

разнообразия, открытость к другим культурам и верам, мировоззрениям и опыту.

«Свобода» как требование и необходимость предполагается плюралистическим подходом к разнообразию культур. Он опирается на идею плюрализма, т. е. принципа «устройства демократического общества и правового государства, согласно которому должно обеспечиваться сосуществование разных форм политической, экономической и культурной жизни» [3: 118].

Плюрикультурализм хотя и заключает в себе требование равноправия национальных культур отдельных стран или регионов, в отличие от мультикультурализма, ценящего унификацию культурных процессов и разнообразие внутри страны, предполагает некую иерархию культурных планов в одной стране или на определенной территории одной страны со сложившимися историческими этнокультурными ценностями. Под *культурным планом* мы понимаем степень доминирования (по отношению к альтернативным) или конкурирования (по отношению к параллельным культурным системам) культурно ценностных смыслов и образов действий в обозначенной пространственно-временной системе координат. Перемещение в пространстве означает в некотором роде и перемещение во времени, не только в отношении временных зон, но и с точки зрения явлений общественно-экономического развития, внедренности технологических достижений, устоев жизни, менталитета. То есть в наше время, если образно выразиться, приняв за исходную точку страну с условно средним уровнем развития, мы можем оказаться или в будущем (при посещении более развитой страны), или в средневековье (при посещении страны со стагнационными тенденциями).

Плюрикультурализм в таком понимании характеризуется осознанием отдельным этнокультурным обществом или единичной личностью своей идентичности как результата опыта контакта с различными культурами.

Идентификация себя как особой реальности. Идентичность может быть устойчивым свойством личности, но может и сопровождаться нарушениями во внутреннем постоянстве, когда личность в своем развитии возвращается к самоидентификации.

Идентичность в культурологии и межкультурной коммуникации определяется как «основание для национального и культурного тождества, индикатор своего в противоположность чужому» [10: 33]. Идентичность имеет разноуровневую природу: 1) когда национальность не является признаковой характеристикой личности как субъекта этой нации, и субъект в этом случае самоопределяется как носитель другой или однородной культуры; 2) когда личность противопостав-

ляет себя множеству окружающих его культур, и субъект в этом случае идентифицирует себя с субъектами только своей национальной культуры; 3) когда личность принимает на себя роль носителя одновременно двух или более культур (транскультурность), 4) когда личность не противопоставляет культуры, а пытается понять и принять объективно существующее положение дел, и субъект в этом случае стремится участвовать в коммуникативном и деятельностном процессе в более широком сообществе людей. В этом отношении важна связь «Я – Другой», которую, в частности, применяет П. Гуревич к нашему времени – времени плюрализма и массовой коммуникации. При этом «Другой» у него выступает «в разных ипостасях. 1. Другой как посторонний, чужой, носитель угрозы; 2. Другой как партнер по коммуникации, необходимое звено диалога и самоидентификации; 3. Другой – во мне» [7: 47].

В общем, такое представление своей исходной имеет схему диалога, которую обнаруживает М. Бахтин у Достоевского, а именно «противостояние человека человеку, как противостояние "я" и "другого"» [1: 435]. Об этом дальше еще будет идти речь.

Описываемая ситуация в отношении иностранцев, прибывающих на обучение в другую страну, имеет особую актуальность, если в одном месте оказывается достаточно большое число представителей одной этнокультуры. Известны случаи, когда коренные жители выражали явное недовольство «массовым» исполнением студентами-иностранцами своих ритуальных обычаев в общественных местах. Это пример того, что плюралистический подход к обучению языкам приобрел реальную значимость для понимания основополагающих принципов культурного взаимодействия в одних границах.

Самоидентификация личности в разнообразном культурном и языковом мире, в условиях плюрикультурного и плюрилингвального пространства – процесс сложный и неоднозначный, конечный результат которого (именно установленная идентичность) не может быть подверженным строгим ограниченным следствиям, даже если это касается уроженцев определенного региона, а не только иностранцев, пребывающих в этом регионе и занимающихся, скажем, учебной деятельностью довольно продолжительный отрезок времени. Категория идентичности многоаспектна: она имеет все стороны, которыми характеризуется сознание личности. Обобщенно, мы имеем в виду психические процессы и деятельностный опыт, исходя из теории А. Н. Леонтьева, изложенной в книге «Деятельность. Сознание. Личность» (1975), а также учитываем влияние на сознание современных технологических процессов, которые формируют нестандартный интеллектуализм. Заметим, что *интеллектуализм* в нашем понимании –

это «прием» познания и развития собственного интеллектуального потенциала с целью управления жизненно важными процессами, вне зависимости от рода деятельности. Он совмещает интеллектуальную деятельность с прагматическими установками, выходящими за рамки чисто профессиональных стандартов.

Не стоит забывать еще об одном аспекте при идентификации своего «я» в отдаленных от родных культурных границ условиях, который может посчитаться незначимым и, возможно, поэтому практически не освещается в научной литературе. Это фактор вкуса, сооотносимый с упоминаемым в учебном издании выражением «пищевые предпочтения или запреты» [17: 178] (очевидно, здесь имеется в виду мусульманское понятие «харам», сродни христианскому «греху»). Этот аспект или фактор, по нашим наблюдениям за жизнью «инородцев», независимо от страны или региона, становится величиной измерения степени соответствия себя, или своей природы, стандартам и категориям образа жизни (уровню, стилю, качеству жизни, включая культуру питания) в другой социокультурной системе. Это можно объяснить взаимодействием внутренних (биологических и духовных характеристик человека) и внешних (георафических, климатических, демографических и др.) факторов: во-первых, нейропсихофизиологическими коррелятами реагирования, присущими культурному индивиду, на те или иные продукты питания, пищу и их вкусовые качества, во-вторых, философскими и религиозными, т. е. мировоззренческими, мотивами, в-третьих, необходимой потребностью или привычкой употреблять в пищу некоторые продукты (например, острый перец в жарких странах) из-за климатических и других условий, независимых от индивида. В первом случае показателен пример с глобальными брендами пищевой продукции, учитывающими национальные вкусы: так, вкус йогуртов *Danone*, производимых в России и в Тунисе, будет неузнаваемым для представителей обеих общностей (очевидно, в силу содержания разного количества сахара и разной консистенции), это отчасти касается даже напитков *Coca-Cola*, *Fanta*, а итальянское или тунисское мороженое может показаться совсем не мороженым, если его сравнивать с «советским» (т. е. мороженым, производимым на постсоветском пространстве). Так же можно смотреть на борщ украинский и московский, кус-кус тунисский и марокканский и т. д., т. е. блюда с практически одними ингридиентами, но имеющие национальные традиции приготовления и значительно разнящиеся между собой и по внешнему виду, и по вкусу. И именно такая разница создает, так сказать, «национальную гордость» представителя одного из этносов. Вообще, наличие слов-наименований в разных языках для обозначения якобы одних и тех же продуктов и яств не означает их полного соответствия сигнификату, по нашему мнению, именно по

причине разных вкусовых качеств. Относительно второго случая, невозможно говорить, например, об отождествлении мусульманина с субъектом христианской культуры по определенным показателям, в том числе касающимся культуры питания и религиозным ритуалам, например, предшествующим употреблению в пищу мясных продуктов.

При сохранении и поддержании своей идентичности, что конкретно выражается в невозможности преодолеть специфические культурные расхождения, личность в своем сознании может допускать ассоциирование себя как личности, принадлежащей одному этносу, с субъектом культуры другого этноса. Ссылаясь на прецеденты адаптации иностранного учащегося в границах нового плюрикультурного поля, мы выражаем уверенность в том, что идентичность в большинстве случаев принимает новые культурные оттенки, и поэтому рассматриваем ее с точки зрения 1) самоопределения индивида в инородной среде и 2) восприятия и принятия его коренными жителями как равноправного члена своей этнокультурной общности либо отторжения.

Часто ситуация идентификации себя в другой окружающей среде сопровождается моментами несовпадения ожиданий иностранца и присутствующих в его сознании моделей культурных знаний, полученных им на родине (либо в ходе изучения языка, либо другим путем), зачастую обобщенных, не ориентированных на специфику другой культуры, даже идеализированных, с реальными событиями, которые приходится переживать ему в первое время пребывания в стране обучения. В результате в сознании личности утверждается разница, несходство с другими касательно образа жизни, поведения, мышления и, таким образом, может рождаться мысль о превосходстве своей этнокультурной общности.

При этом сложный процесс самоидентификации протекает если не как идея фикс, то в противоречиях, противопоставлениях, оценках, т. е. в раздумьях, окрашенных постоянными «вопросительными тонами». Этот процесс сопоставим, как уже отмечалось, с бахтинским диалогизмом, теорией «голосов». По Бахтину, «быть – значит общаться диалогически» [1: 434], и общаться не только с другим или третьим, но и с самим собой. Живая обращенность к себе и другому становится, таким образом, признаком существования самосознания, а сам диалог – действием. «Все – средство, диалог – цель. Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [1: 434]. Говоря об авторских устремлениях (Достоевского), Бахтин считает, что их предметом является не совокупность связей, мыслей и слов (идей) сама по себе, которая проводится по нескольким голосам и звучит в каждом по-иному, а «как раз проведение

темы по многим и разным голосам, принципиальная, так сказать, неотменимая многоголосость и разноголосость ее» [1: 459]. Его теория стала основополагающей, в частности, для исследования социокультурного подхода применительно к сознанию [29] и генезиса идентичности [28], а сам его диалог как философский принцип понимания мира – ключевой категорией межкультурной коммуникации [10: 24].

Идентичность, можно заключить, накладывается на теорию Бахтина, поскольку она в ментальных актах идентификации себя осознается индивидом через диалог, обычно внутренний, по поводу тех вещей, которые мы видим в себе или применяем к себе или которые другие хотят в нас видеть, а также, добавим, по поводу вещей, которые мы видим в других и «пропускаем» через свое «я». Личность прежде всего задает вопросы себе: «Кто я?», «Кто он / она / они?», – и пытается без посторонней помощи ответить на них. Дискурс в учебной деятельности, о котором говорилось ранее, в состоянии влиять на внутреннюю речь самоопределяющейся личности и помочь иностранному студенту найти решение всплывающим в его сознании «недоумениям».

При подготовке к такому дискурсу важно понимание и апеллирование не столько к отдельным поведенческим, в том числе речевым, моделям лиц какой-либо этнографической общности, сколько к особенностям целостной картины мира данной общности, в том числе языковой, базирующейся на оформленных как конструкты общественного мнения постулатах.

Академический дискурс как атрибутивное свойство плюрикультурного знания и общения. Академический дискурс как взаимодействие «преподаватель – студент» и «студент – студент» на уровне межкультурной коммуникации, со всей его многоплановостью и многоструктурностью, ориентирован на обмен мыслями по поводу заданных смыслов, помимо простой передачи лингвокультурной информации, и, возможно, на создание своего единого смысла из определенного множества «чужих» смыслов. Социолингвокультурным контекстом дискурса могут стать факты, существующие в разных языковых либо художественных картинах мира и находящиеся в соотношении по своему наименованию и содержанию. Включение такого контекста в содержание обучения русскому языку практикуется в тунисской аудитории, хотя при отсутствии окружающей культурной среды (т. е. в родной стране студентов, кстати, являющейся плюрикультурным пространством), но при ее моделировании, и позитивно влияет на расширение мировоззренческих позиций студентов в целом. Такой контекст в дискурсе, проводимом в условиях, где позиционируется мусульманская традиция, естественно, опирается на религиозные основания, с одной

стороны, функционирования «универсальных» на лексическом уровне единиц или бытования единиц с культурно маркированными значениями, с другой стороны, творческого созидания в русской культуре. Третьей контекстной составляющей академического дискурса являются источники культуры исламского Востока, в которых отображены общественно-исторические события и культурные явления в древней русской действительности. Особое место в межкультурном обучении занимает деловая коммуникация, но рамками нашего освещения темы анализ данной проблематики не предусмотрен.

В первом случае идет обращение, в основном, к лексическим единицам: 1) словам в составе фразеологических оборотов и фразеологемам в их отнесенности к библейским и кораническим сюжетам (они употребляются в сходных ситуациях или имеют место быть в русском и арабском языках); 2) словам, не составляющим устойчивые словосочетания в русском языке, но наделенным религиозным смысловым оттенком в одном либо обоих языках. При этом акцент делается на характеристике русского слова через объяснение его значения и коррекцию понимания его употребления со ссылкой на смыслы, заложенные в аятах Корана. В качестве примеров рассмотрим некоторые общеизвестные выражения.

Вавилонская башня: это известное выражение относится к библейским [2: 13. Быт 11.1-9 (далее – ссылки на стихи)]. В Коране оно точно не воспроизводится, но его глубокий смысл выводится из коранических стихов, в которых употребляются слова *Вавилон* и *башня*. В суре 2 («Корова») в аяте 102 говорится о Вавилоне в связи с ниспосланными двум ангелам Харуту и Маруту знаниями колдовства, которому они обучали людей с целью их испытания, не причиняя им вреда, в отличие от дьяволов, показывающих людям колдовство в царстве Сулеймана (Соломона) и распространяющих ложные заявления, будто пророк с помощью колдовства стал властелином, чтобы отвернуть их от веры. И люди приняли учение дьяволов, хотя «Они знали, что тому, кто приобрел это, нет доли в Последней жизни. Скверно то, что они купили за свои души!» [16: 18. Сура 2, аят 102 (далее – ссылки на суры и аяты)], т. е. знали, что *то* – колдовство и неверие – приведет их в ад. О башне Коран повествует не в связи с желанием ее строителей «сделать себе имя» и со смешением языков, как в Библии, а в связи с приказом фараона возвести ее, чтобы подняться к Богу Мусы (Моисея) и опровергнуть его существование, тем самым объявить Мусу лжецом [Сура 28 «Рассказ», аят 38]. Тем самым следует предупреждение возгордившимся на земле и тем, кто следует за ними (т. е. последующим поколениям), о том, что они будут призваны в «Огонь, и в День воскресения им не окажут помощи» [Сура 28, аят 41]. В обоих Писаниях заложена сущность

последствий греховных поступков человека и напоминание о том, что в Судный день человек предстает перед Богом как он есть, а спасение возможно только при раскаянии в своих грехах и решении изменить свои мысли и жизнь. Вавилонская башня оказалась в руинах, башня фараона, хотя и нет никаких указаний, была ли возведена, – башня вообще становится символом величия и самопрославления. В иносказательном смысле *вавилонская башня* значит строение чрезмерной высоты, а *вавилонское столпотворение* (в буквальном значении творение, возведение столпа, т. е. башни) – шумная толпа. Эти устойчивые словосочетания в русском языке довольно употребительные и могут обсуждаться в арабской аудитории с приведенными комментариями.

Гореть в аду (гореть в огне): пожелание расплаты за содеянное или предупреждение о нем, – фразеологема, которая также связана в христианской и мусульманской культурах с Судным днем (в Коране – Последним днем, Днем Воскресения, Днем воздаяния и др.): «92 Если же он будет одним из заблудших, считавших лжецами посланников, 93 то угощением для него будет кипяток, 94 и он будет гореть в Аду» [Сура 56, аят 92-94] и «Кого не нашли записанным в книге жизни, того бросили в огненное озеро» [Откровение 20.15]. Заметим, что в арабском кораническом тексте в 94-ом аяте следует дословно читать «и примет поцелуй ада». Библейское понимание ада, как и кораническое, ассоциируется с огнем, геенной, которая, по православному учению, сменит ад, а в Коране используется в том же значении, что и ад. Так, мы читаем: «15 В тот день они будут отделены от своего Господа завесой, 16 а потом они попадут в Ад» [Сура 83 «Обвешивающие», аяты 15-16]»; у Саблукова: «16 И, после того, будут гореть в адском пламени». Здесь: *Тот день* значит *Судный*, *они* – это те, *кто считает ложью день суда*. «*Попадут в ад*» и «*будут гореть в адском пламени*» – варианты оригинального выражения «*будут молиться в огне*». Словосочетание «гореть в огне», которое в русском языке также стало устойчивым и используется наравне с «гореть в аду», может иметь, согласно примечаниям в самой Библии, возможное значение «распаляться» [2: 1270], т. е. возбуждаться, помимо значения «гореть в аду» за совершенный грех, в следующем стихе: «8 А неженатым и вдовам я говорю: лучше бы им жить одинокими, как я. 9 А не могут воздержаться, пусть женятся. Лучше вступить в брак, чем гореть в огне» [Христианам в Коринфе 7.8-9].

Положить (наложить) печать: В *Откровении* [7.1-3] говорится в обращении одного ангела, с печатью Живого Бога, к другим ангелам не вредить земле и морю, пока на челах служителей Бога не будет положено печати, т. е. пока те, кому суждено спасение, не будут отмечены этой печатью – именем Бога. Отсюда наложение печати – заключительное Божье слово, в данном случае для праведников.

Или: «Он [Бог] полагает печать на руку каждого человека, чтобы все люди знали дело Его» [Иов 37.7]. В общем, это знак (отметка), «надпись». В Коране утверждается, что именно Аллах «запечатал» сердца тех (т. е. иудеев), кто не верил в Писание и убивал пророков, а не сами они закрыли сердца для новых знаний и постижения истины, и все-таки немногие из них становились верующими [Сура 4 «Женщины», аят 155]. У Саблукова: «наложил печать на», в тексте-оригинале используется глагол: «(про)печатал» скорее в значении отметил, у Кулиева к глаголу больше привязывается значение «закрыл», что, в общем, можно понимать как «отметил закрыв». Другая сура также применяет это выражение – в отношении оспаривающих стихи Писания, конкретно «возгордившегося тирана» [Сура 40 «Прощающий», аят 155] – в том же смысле, т. е. как знак заблуждения.

Относящееся к событиям Судного дня кораническое выражение «положить печать на уста» (у Саблукова), или «запечатать уста» [Сура 36 «Йа Син», аят 65], несет в себе тот же смысл, что и в русском контексте, – заставить замолчать.

Остановимся еще на одном смысле. В переводе аята 40 суры 33 «Союзники» Мохаммад называется «Посланником Аллаха и печатью пророков», или последним пророком (как в тексте-оригинале), не просто, а в качестве преемника Божьего слова, который стал искренним и добрым наставником для всех мусульман. О печати как символе преемственности свидетельствуют и слова из Библии: «Старайтесь не о пище тленной, но о пище, пребывающей в жизнь вечную, которую даст Вам Сын Человеческий, ибо на нем положил печать Свою Отец, Бог» [Ин 6.27].

В современном русском языке данное выражение имеет следующее значение: оставить след, отпечаток на ком-нибудь или чем-нибудь в результате чего-то, оказать влияние.

Хлеб насущный – изречение из молитвы «Отче наш» [Мф 6.11; Лк 11.3], которое в повседневном речеупотреблении стало значить самое важное, необходимое для существования человека, включая духовные потребности. Не имеющее в кораническом тексте на арабском языке точного лексического эквивалента, но обозначенное как «средства к существованию» (в языке-оригинале) и передаваемое словом «удел» в аяте 82 суры 56 «Событие», оно подразумевает те истинные блага (хлеб насущный – пропитание, мирские и духовные начинания), которые человек может обрести только в вере в Истинного Бога, а не в поклонении придуманным божествам: «81 Неужели вы не веруете в это повествование (или отворачиваетесь от него) 82 и делаете ваш удел тем, что считаете ложью истину?» [Сура 56, аяты 81-82]. Заметим, что у Саблукова в этом месте мы находим именно русское

соответствие данному понятию: «56: 80 Уже ли к этому новому учению вы окажете пренебрежение? 56: 81 И насущным хлебом для себя сделаете верование в ложное?» [15].

Манна небесная: это «хлеб с неба», который послал Господь народу Моисея [Исх, 16.4], а израильтяне назвали «манной» [Исх 16.31]. В Коране читаем: «Мы осенили вас облаками и ниспослали вам манну и перепелов: "Вкушайте блага, которыми Мы наделили вас"» [Сура 2, аят 57]. Слово «манна», по мнению этимологов, проиходит из древнегреческого языка и иврита; оно созвучно с арабским. Когда мы говорим о манне небесной, то имеем в виду что-то поистине важное в данный момент, полученное необычным путем и неожиданно, словно подарок судьбы.

Нужно сказать, что все взятые нами выражения являются стилистически книжными, так как имеют первоначально отношение к религиозным текстам.

В русском и арабском языках есть слова и выражения, которые употребляются в обычной речи и часто в одной культуре считаются фрагментами этой или близкой культуры. Они могут приобретать статус концептов, т. е., в схематичном представлении, понятие о слове, закрепленное в сознании человека как социкультурной реальности. Например: *ложь, птица* – слова, которые открывают в ходе изучения их семантики, закрепленности в символах и контекстуального употребления в Библии и Коране множество языковых и культурных фактов, поэтому требуют специального обзора.

Во втором случае мы в первую очередь имеем в виду художественные произведения русских писателей и поэтов, обращающихся к восточным мотивам и кораническим текстам, в частности Г. Державина, А. Пушкина, Ф. Тютчева, А. Муравьева, М. Лермонтова, Я. Полонского, К. Бальмонта, В. Хлебникова, И. Бунина и др. Академический дискурс здесь строится в изучении художественно-мировоззренческой картины мира автора в соизмерении с влиянием восточной, особенно арабо-мусульманской культуры на его литературно-творческий стиль. При этом вводится сопоставление авторского культурно-мировоззренческого «поведения» в произведении с идеями французского философа Р. Генона [6], что является попыткой частичного управления плюрикультурной установкой в межкультурном общении. Межкультурная компетенция приобретается в результате не только обсуждения сюжетной линии произведений, системы образов и символов, имеющих национальную и общечеловеческую культурную значимость, но и интерпретации, сравнения, обобщения культурных, в том числе религиозных, мифологических, философских и языковых категорий.

Кроме художников слова, в этот контекст входит изобразительное искусство В. Верещагина, по своей силе и выразительности приравниваемое к искусству слова. Картинную живопись в дискурсе мы считаем значимой, так как она развивает понимание внутренней связи речи с образным мышлением. Следует отметить, что выбор Верещагина обоснован тем, что он не просто писал картины, он писал сюжеты языком живописи, размышляя и выражая свое философское отношение к миру, европейскому и восточному, в желании познать за деталями сущность мира в целом, в его целостных связях. Наблюдения за явлениями, происходящими в мире, а здесь мы должны особо подчеркнуть: наблюдения за войной, – это источник верещагинской концепции мировоззрения и философского обобщения в изобразительном искусстве. Например, его «Апофеоз войны» – обращение одновременно к историческому прошлому (поведению Тамерлана) и к будущему как предупреждение новым поколениям. Гора черепов, изображенная на картине, – это не то, что видел Верещагин, но это его живое представление о результатах войн, его слово, обращенное к людям вне зависимости от их отнесенности к какой-либо национальности и культуре. Живопись явилась для него средством и способом познания мира и человеческой натуры. Созданные им образы – реальные типы разнокультурного мира. В этих образах мы узнаем живых людей, с их чувствами, мыслями, часто волей и стремлением жить, а иногда уже пониманием конца жизни. Таким образом, обсуждение верещагинской концепции миропонимания сочетается с целями академического дискурса в межкультурном общении.

В третьем случае речь идет об уникальных в своем роде записках арабских и персидских путешественников и мыслителей (Ибн Фадлана, Ал-Мас'уди, Ибн Хаукаля и Ибн Хурдадбеха, Гардизи, Ибн Руста), которые не только содержат фактологический материал, но и обнаруживают в себе в некотором роде «зачатки» культурологических исследований, помогают понять истоки современной русской культуры. Этот контекст ценен также тем, что он имеет отпечаток мусульманского взгляда на другую культуру.

Складывающийся из лингвокультурного, художественно-эстетического, культурно-исторического компонентов академический дискурс составляет основу межкультурного обучения в практике преподавания русского языка в тунисском языковом вузе и является открытой системой для развития его в плюрикультурном направлении, конкретно в согласовании с другими изучаемыми языками и культурами, в частности, французской, что будет представлять реальную картину образования в Тунисе.

Итак, в настоящей работе предложены методологические основания применения определенных подходов в межкультурном образова-

нии при обучении русскому языку как иностранному или другим иностранным языкам в стране изучаемого языка и за ее пределами с учетом плюралистических тенденций в преобразованиях мирового сообщества. Конкретизация понятий, установление соотношений между ними, поиск механизмов управления процессами, которые являются следствием «работы» составляющих этих понятий в образовательной системе, помогли осмыслить сегодняшние условия и проблемы обучения языкам.

Также можно заключить, что обучение языку как первому или одному из иностранных в смоделированных, по подобию с оригинальными, условиях (а именно: с преподавателями-носителями языка, с языком обучения, с соотнесенной программой обучения, с привлечением учащихся к участию в традиционных культурных событиях) и построение академического дискурса реализуют цели межкультурного образования, приближаясь к унифицированным действиям в учебной деятельности и в то же время находя пути следовать неотъемлемой от национального сознания модальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1972. 471 с.
2. Библия. Москва, 2014. 1376 с.
3. Большой академический словарь русского языка. Т. 17. Москва, 2011. 672 с.
4. Всемирный доклад по культуре 2000+: Культурное многообразие, конфликт и плюрализм. Опубликован в 2000 г. Организацией ООН по вопросам образования, науки и культуры. Paris, France; Москва, 2002. 414 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2007. 336 с.
6. Генон Р. Язык птиц. О смысле «карнавальных» праздников. Тайны буквы «нун». Традиция и бессознательное. Влияние исламской цивилизации на Европу. *Вопросы философии*. 1991. № 4. С. 43–57.
7. Гуревич П. С. Идентичность – привилегия человека. *Гуманитарные науки*. 2011. № 2. С. 36–47.
8. Данилевскій Н. Я. Россія и Европа. Взглядъ на культурныя и политическія отношенія Славянскаго міра къ Германо-Романскому. С.-Петербургъ, 1895. 629, XXXV с.
9. Журавлева Н. А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку : дис. ... канд. пед. наук. Харьков, 1981. 223 с.
10. Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И., Рябов Г. П. Словарь по межкультурной коммуникации: Понятия и персоналии. Москва, 2016. 136 с.
11. Золотова Г. А. Композиция и грамматика. *Язык как творчество.* Москва, 1996. С. 284–296.

12. Империя пространства: Хрестоматия по геополитике и геокультуре России / сост. Д. Н. Замятин, А. Н. Замятин. Москва, 2003. 720 с.
13. Касаткин П. И. Аксиология образования: архитектоника современного образовательного пространства. Москва, 2018. 252 с.
14. Константинова Н. Многоголосица культур: продолжение карнавала. Москва, 2015. 143 с.
15. Коран / пер. с араб. Г. С. Саблукова. Третье изд. Казань, 1907. 1170, VIII с.
16. Коран / Смысловой перевод Священного Корана на русский язык. 1-е изд. – пер. с араб. Кулиева Эльмира. Медина, Саудовская Аравия, 1425 г.х. 1074 с.
17. Культурология : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. Ю. Н. Солонина, Е. Э. Суровой. Санкт-Петербург, 2014. 448 с.
18. Наумова А. Ю. Взаимосвязь ценностной динамики международной интеграции систем образования и социокультурных изменений российского образования : дис. .. канд. филос. наук. Барнаул, 2013. 191 с.
19. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы (французская и английская версии). Страсбург, 2001. МГЛУ (русская версия), 2003. 256 с.
20. Прошина З. Г. Транслингвизм и его прикладное значение. *Вестник РУДН. Вопросы образования: язык и специальность.* 2017. Т. 14. № 2. С. 155–170.
21. Смокотин В. Язык всемирного общения и этнокультурная идентичность: комплементарность в условиях глобализации : дис. .. докт. филос. наук. Томск, 2012. 365 с.
22. Сущий С. Я., Дружинин А. Г. Геоэтнокультурная система. *Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / сост. Б. С. Ерасов*. Москва, 1999. С. 183–185.
23. Успенский Б. А. Избранные труды. Т. I: Семиотика истории. Семиотика культуры. Москва, 1996. 608 с.
24. Эстетика на переломе культурных традиций. Москва, 2002. 237 с.
25. Chen Y.-Zh, Hélot Ch. The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France. *Language Education and Multilingualism.* 2018. № 1. С. 168–187.
26. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. 273 p.
27. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p.
28. Taylor Ch. Multiculturalism and "The Politics of the Recognition": An Essay. Prenceton, New Jersey, 1992. 112 p.
29. Wertsch J. V. Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge, Massachusetts, 1991. 169 p.

Білик Олена

РОЛЬ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Соціалізація іноземних студентів розгортається передусім в освітньому середовищі закладу вищої освіти (ЗВО), яке є значущим чинником цього процесу. Інформаційне суспільство, яке розглядається як суспільство знань, передбачає, що освіта, особливо вища, відіграє все більшу роль у соціальному відтворенні різноманітних явищ і процесів, які відбуваються в цьому суспільстві, а також у соціально-економічному розвиткові країни, оскільки вища освіта є одним із соціальних інститутів, що забезпечують потреби суспільства в накопиченні, продукуванні й трансляції знань. Трансформаційні процеси, які відбуваються в сучасному соціокультурному просторі України та пов'язані зі специфікою інформаційного суспільства, впливають на підвищення ролі закладів вищої освіти в особистісному розвиткові та професійному становленні молоді, зокрема іноземних студентів. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), (стаття 1, п. 7) заклад вищої освіти визначається як «окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей» [9]. Автономія, надана цим Законом, посилює культуротворчу функцію сучасних ЗВО, які формують власні перспективи розвитку, реалізовують індивідуальні способи взаємодії із соціокультурним простором України, суттєво впливають на трансформаційні процеси цього простору, багато в чому визначають його ознаки як простору інформаційного суспільства, у якому домінує «культ знань».

Заклади вищої освіти перебувають у тісному зв'язку із соціокультурним простором України, який через соціальне замовлення визначає кількість та структуру, напрями професійної підготовки в країні й обсяг державного замовлення на підготовку фахівців у ЗВО, а ті, у свою чергу, через систему створення й трансляції знань і соціального досвіду молодому поколінню, впливають на формуван-

ня соціокультурного простору України. Важливою, на нашу думку, є функція соціалізації особистості, яка реалізується через формування в молодої людини під час навчання у ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії, освіти, знань, людини, країни, культури, а також розвиток необхідних для повноцінного життя в соціумі соціальних якостей і соціальної поведінки та реалізацію себе як професіонала. В інформаційному суспільстві, з його стихійними соціалізаційними впливами, значно зростає роль соціально контрольованої соціалізації в соціальному розвиткові молодої людини, яка відбувається, передусім, в освітньому середовищі ЗВО.

Розширення системи міжнародної освіти в глобальному світі особливо актуалізує проблему соціалізації іноземних студентів, котрі є специфічною категорією цього процесу в будь-якій країні. Перед закладами вищої освіти України, котрі здійснюють підготовку іноземних студентів, постало завдання формування соціально мобільної, інтегрованої в соціум особистості, здатної до успішної самореалізації в соціокультурному просторі інформаційного суспільства, де особливо значущими стають інтелектуальний потенціал та здатність кожного до творчості, навіть упродовж навчання в іншій країні. Саме на ЗВО покладено відповідальність за якість здобутої іноземними громадянами освіти та за дотримання ними законодавства України. Тому ці заклади виконують провідну роль і в процесі соціалізації цього контингенту студентської молоді, особливо соціально контрольованої. Вища освіта, яку іноземці здобувають в Україні, покликана допомогти їм адаптуватися до викликів соціокультурного простору інформаційного суспільства завдяки засвоєнню знань, духовних і культурних цінностей, формуванню соціальних якостей та соціальної поведінки особистості, готової до життя в полікультурному суспільстві, здатної до продуктивного діалогу, прийняття рішень у різних професійних та соціальних ситуаціях.

Контрольована соціалізація іноземних студентів розгортається в межах освітнього процесу, який відбувається в освітньому середовищі конкретного ЗВО і передбачає наявність певного структурного підрозділу, що відповідає безпосередньо за навчання іноземних громадян. Ці структурні підрозділи, незважаючи на їх різні назви (відділи, центри, факультети, департаменти, інститути міжнародної освіти тощо), мають подібні функції та цілі своєї діяльності. На ці підрозділи покладається вирішення комплексу проблем, пов'язаних із навчанням, вихованням та проживанням іноземних студентів в Україні, зазвичай це такі питання: *організаційні* (здійснення набору іноземних студентів для навчання у ЗВО; організація і вирішення разом з адміністрацією питань побуту іноземних студентів, котрі на-

вчаються у ЗВО; контроль за академічною, фінансовою та побутовою дисципліною іноземних громадян у відносинах зі ЗВО; здійснення контактів із питань, пов'язаних з навчанням іноземних громадян у ЗВО, з дипломатичними відомствами та консульськими установами іноземних держав в Україні, з правоохоронними органами, органами прикордонних, митних та інших служб, служби безпеки тощо); *освітні* (забезпечення всіх умов для здобуття іноземними студентами знань, що відповідають міжнародним вимогам та стандартам; оформлення випускних документів державного зразка; моніторинг освітнього процесу для іноземних громадян на факультетах ЗВО); *соціально-виховні* (надання допомоги в адаптації іноземних студентів до системи навчання у ЗВО; проведення виховної роботи серед іноземних студентів; формування єдиного демократичного інтернаціонального студентського середовища). Тобто ці підрозділи мають охопити своєю діяльністю всі структурні елементи освітнього середовища закладу вищої освіти стосовно навчання та життєдіяльності іноземних студентів.

Для іноземних студентів ЗВО стає центром соціалізаційних процесів, оскільки вони дистанційовані від родини, друзів, звичного укладу життя і рідної культури. Саме в середовищі ЗВО вони, окрім здобуття професійних знань, у разі потреби отримують захист своїх інтересів, допомогу у вирішенні проблем, що виникають, а також підтримку в реалізації своїх планів і проектів. З усіма питаннями іноземні студенти, насамперед, звертаються до цих структурних підрозділів, які є складовою освітнього середовища ЗВО і відповідають за їхнє навчання та перебування в країні. Головна роль у процесі створення ефективного освітнього середовища ЗВО щодо соціалізації іноземних студентів належить саме цим структурним підрозділам, оскільки на них покладено основні функції щодо організації професійної підготовки іноземних студентів, завдання стосовно їхньої адаптації та інтеграції в освітнє середовище. Вони здійснюють координацію освітньої діяльності щодо підготовки іноземних студентів, їхнього соціального виховання. У зв'язку із цим розглянуті структурні підрозділи посідають позицію суб'єктів розбудови освітнього середовища ЗВО, де здійснюється підготовка іноземних студентів. Але, на жаль, у цих структурах не передбачені посади психологів і соціальних педагогів, котрих обов'язково необхідно залучати до розробки та реалізації соціально-педагогічної діяльності з підтримки ефективності соціалізації іноземних студентів в освітньому середовищі ЗВО.

У процесі навчання іноземних студентів посилюється роль саме соціокультурної функції освітнього середовища, оскільки іноземець, котрий здобуває вищу освіту в контексті культури, що суттєво від-

різняється від звичної для нього культури батьківщини, стає членом інокультурного освітнього середовища, яке має забезпечити для молодої людини певну координацію освітнього процесу та соціально-побутових умов перебування з одночасним входженням у нову культуру. Отже, іноземний студент потрапляє одночасно в нове і освітнє, і культурне середовище, яке для нього постає як єдність. Соціалізуюча функція освітнього середовища за таких обставин стає провідною, оскільки передбачає створення умов для успішного входження іноземця в новий соціокультурний простір на декілька років (зазвичай, на 5–6 років) з метою набуття певного освітнього рівня, здобуття професії, тобто задоволення, передусім, освітніх потреб, які невіддільні від потреб культурних.

Для іноземних студентів освітнє середовище є фактором інтеграції особистості в культуру в контексті різноманітних соціальних явищ, тому важливо акцентувати на культурній складовій цього середовища. Підґрунтя для вивчення культурної складової освітнього середовища – культурологічний напрям, який розробляється, зокрема, М. Андреєвим, Є. Бондаревською, Н. Криловою, О. Малицькою, В. Слободчиковим, Т. Тюльпою, І. Фруміним та ін. У їхніх працях визначається місце освітнього середовища в соціокультурному просторі сучасного суспільства, співвіднесення знань, норм, цінностей, які формуються в середовищі, з потребами особистості, освіта розглядається як культурний процес, спрямований на формування соціальних цінностей, якостей та норм поведінки, прийнятих у соціумі. П. Савицький [10] увів до наукового обігу поняття «культурне середовище», яке аналізується нині в різних аспектах: О. Малицька вважає культурне середовище визначальним фактором розвитку особистості й указує на те, що культура має унікальні ресурси: творчий потенціал, культурну спадщину, культурні традиції [7]; Н. Крилова досліджує освітнє середовище з позицій культури і визначає його як конкретний, притаманний кожному суб'єкту навчання соціальний простір, через посередництво якого суб'єкт навчання активно долучається до культурних зв'язків суспільства й набуває досвіду самостійної культурної діяльності, тобто як широкий соціокультурний простір, у якому відбуваються становлення і розвиток особистості [6]. Є. Бондаревська вивчає проблеми інтеграції освіти та культури, що, на її думку, створює сприятливі умови для реалізації процесу соціалізації в певному культурному середовищі. Освіта розглядається як форма трансляції культури, а культура є важливою умовою розвитку особистості та засобом удосконалення освітнього процесу [1]. Т. Тюльпа розглядає освітнє середовище ЗВО як соціокультурне і визначає його як «простір спільної життєдіяльності студентів, викладачів, співробітників університету,

що забезпечує вибір цінностей, опанування культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи» [13: 47]. На думку М. Катіліної, «... в освітньому середовищі складаються об'єктивні взаємні відносини між культурою, соціальними нормами і знаннями, і суб'єктами цих відносин виступають особистості, які разом з тим є і об'єктами соціалізації» [4: 9]. Отже, культурна складова обов'язково наявна в освітньому середовищі, але, на нашу думку, оскільки іноземні студенти перебувають у середовищі ЗВО для здобуття освіти, недоцільно обмежуватися поняттям культурне або соціокультурне середовище ЗВО, ігноруючи при цьому освітню складову в самому понятті.

Освітнє середовище, у якому навчаються іноземні студенти, є середовищем діалогу культур, творчої співпраці представників різних культур, різних соціумів, де не лише іноземці засвоюють українську культуру, а й, навпаки, іноземці через свій соціокультурний досвід впливають на українців, надаючи їм можливості долучатися до міжкультурної комунікації не виїжджаючи за межі своєї країни, крім того, не у віртуальному просторі, а в реальному житті. Освітнє середовище закладу вищої освіти в контексті навчання іноземних студентів є полікультурним середовищем, яке Я. Довгополова визначає як «різновид соціального середовища, у якому взаємодіють представники різних соціокультурних груп, що різняться між собою національною, етнічною належністю, релігійними, етнічними, культурними орієнтаціями, фізичними та розумовими характеристиками» [2: 31]. Щодо навчання іноземних студентів (щоправда лише вищих технічних навчальних закладів) І. Зозуля розглядає полікультурне середовище як систему «цінностей, прийнятих у вищому навчальному закладі, які впливають на формування полікультурного мислення іноземних студентів, актуалізують цінності толерантності, поваги до представників інших націй та культур» [3: 113].

Нині в наукових дослідженнях використовується термін «культурно-освітнє середовище» ЗВО, яке В. Стрельцова, розглядаючи його стосовно адаптації вітчизняних студентів, визначає як «сукупність створених педагогами різноманітних умов (матеріальних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комунікативних, моральних, інноваційних та ін.), що впливають на процес культурного розвитку й саморозвитку студентів і викладачів у просторі освітнього закладу» [12: 46].

На наш погляд, освітнє середовище українських ЗВО є віддзеркаленням реалій української культури, воно базується на нормах і традиціях, закріплених у соціокультурному просторі України. Якщо

для українських студентів у цьому середовищі відсутні культурні незвичності, вони виросли та пройшли первинну соціалізацію в умовах української культури, отже, не потребують соціокультурної адаптації, а адаптуються лише до нових дидактичних вимог, порівняно зі школою, то іноземні студенти, крім дидактичної адаптації, мають також пристосовуватися до умов нової культури, зокрема освітньої, яка, зазвичай, суттєво відрізняється від культури їхньої батьківщини. Значення цього середовища для іноземних студентів значно більше, ніж для вітчизняних, оскільки для цієї категорії студентської молоді саме в освітньому середовищі ЗВО створюються умови, сприятливі для успішної адаптації в соціокультурному просторі України, саме для іноземних студентів характерна підвищена реакція на психоемоційні подразники, оскільки вони відірвані і від родини, і від рідної культури. Освітнє середовище ЗВО для іноземного студента є головним носієм як професійної, так і соціокультурної інформації. Процес соціалізації іноземних студентів у соціокультурному просторі України пов'язаний, передусім, із засвоєнням нових соціокультурних цінностей, і саме це викликає в них значні ускладнення. Актуальним є дослідження Ху Жунсі, котра розглядає освітнє середовище ЗВО, де навчаються іноземні студенти, як культурно-освітнє і визначає його стосовно адаптації іноземних (китайських) студентів як «сукупність умов, які забезпечують набуття та актуалізацію іноземними студентами базових елементів інокультури, навичок міжкультурної взаємодії, що сприяє їх успішному професійно-особистісному становленню та розвитку в новому соціальному оточенні» [14: 56–57]. Отже, Ху Жунсі наголошує на набутті елементів іншої культури в контексті міжкультурної комунікації, належної уваги не приділяючи ролі освіти в професійно-особистісному становленні іноземних студентів.

Поділяючи загалом позицію Ху Жунсі стосовно визначення культурно-освітнього середовища, вважаємо: оскільки основною метою перебування іноземних студентів в Україні є здобуття вищої освіти з фаху і що саме в освітньому процесі (як навчальному, так і виховному) відбувається залучення іноземців до надбань світової та національної культури країни навчання, середовище іноземних студентів у ЗВО пропонуємо розглядати як освітньо-культурне і визначати його як таке, що спрямоване на створення оптимальних умов для професійного становлення та соціального розвитку особистості іноземних студентів у контексті міжкультурної комунікації і містить крос-культурну, організаційно-технологічну, навчально-професійну та соціально-виховну складові, у яких відбувається життєдіяльність і життєтворчість іноземних студентів. Таке розуміння зумовлене вивченням особливостей та потреб іноземних студентів як

об'єктів соціалізації в соціокультурному просторі сучасної України, специфікою соціалізації студентської молоді як соціальної групи та трансформаціями соціокультурного простору інформаційного суспільства. Культура, особливо для іноземних студентів, є визначальним чинником формування особистості, самореалізації в соціумі. Саме тому освітнє середовище ЗВО не може бути відірваним від культури країни перебування і, будучи складовою соціокультурного простору України, це середовище надає іноземним студентам необхідних умов для соціального розвитку їхньої особистості та професійного становлення, у ньому іноземці долучаються до здобутків української і світової культури, набувають можливості реалізації особистісного потенціалу під час створення власного інтелектуального продукту. Тому освітньо-культурне середовище ЗВО стає важливим чинником соціалізації для іноземних студентів, у ньому відбуваються розвиток соціальних цінностей, соціальних якостей і вироблення навичок соціальної поведінки в соціокультурному просторі України.

Освітньо-культурне середовище ЗВО та соціокультурний простір України перебувають у постійній взаємодії. Інтернаціоналізація вищої освіти, що актуалізується в сучасному соціокультурному просторі України, зумовлює необхідність розвитку взаємодії ЗВО з іншими організаціями щодо вдосконалення процесів прибуття, перебування і навчання іноземних студентів у соціокультурному просторі України, зокрема з медичними закладами (проведення медоглядів, надання медичної допомоги іноземним студентам), органами місцевого самоврядування (реєстрація іноземних студентів за місцем проживання), банківськими, культурними установами (театри, музеї, бібліотеки, виставки, туристичні агенції тощо) щодо організації соціокультурної діяльності та дозвілля іноземних студентів. Отже, ЗВО стосовно іноземних студентів, з урахуванням наданих йому в межах автономії повноважень, функціонує у взаємодії з різними організаціями й установами соціокультурного простору України.

У свою чергу, освітньо-культурне середовище також впливає на соціокультурний простір активною соціокультурною діяльністю його представників, їх участю в різноманітних заходах і проектах, які реалізуються в цьому просторі. Через освітньо-культурне середовище ЗВО іноземні студенти долучаються до традицій, звичаїв, матеріальної та духовної культури українського народу, набувають нового соціокультурного досвіду, формуються як полікультурні особистості. Іноземні студенти не існують ізольовано в межах тільки освітнього середовища ЗВО, а постійно контактують з різними представниками соціокультурного простору України, як носії іншої культури й інших традицій уможливлюють для українських громадян набуття прак-

тики міжкультурної комунікації, допомагають реалізувати діалог культур у контексті звичного соціокультурного простору України. Проведення різноманітних фестивалів, конкурсів, конференцій, круглих столів за участю іноземних студентів впливає на формування міжетнічної толерантності та мультикультурної вихованості українців, особливо молоді. Отже, освітньо-культурне середовище здатне активізувати наявний особистісний потенціал іноземних студентів до продуктивної реалізації та розвитку в умовах здобуття вищої освіти в соціокультурному просторі України, а також забезпечити ефективну соціалізацію відповідно до поставлених завдань.

Освітньо-культурне середовище ЗВО як просторове утворення має певну структуру і складається зі структурних елементів (компонентів), які визначено на підставі узагальнення існуючих підходів до структури освітнього (чи культурно-освітнього) середовища, зазначених у працях М. Андрєєва, А. Богуш, Ю. Кравець, О. Мариненко, В. Панова, Д. Сайфула, В. Стрельцової, Ху Жунсі, В. Ясвіна й інших науковців, а також багаторічного практичного досвіду роботи щодо забезпечення організації навчання іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО та перебування їх у соціокультурному просторі України.

Науковці називають різні структурні елементи (компоненти) освітнього (чи культурно-освітнього) середовища ЗВО, хоча за сутністю ці структурні елементи (компоненти) співвідносяться і частково збігаються. На нашу думку, це відбувається тому, що дослідники визначають дещо різні основоположення для виокремлення структурних елементів середовища ЗВО, зокрема: організаційну структуру ЗВО (В. Стрельцова [12]), функції середовища (Ю. Кравець [5], Ху Жунсі [14]), роль середовища у формуванні міжкультурної компетенції студентів (Д. Сайфул) [11] та ефективне функціонування педагогічної підтримки іноземних студентів (О. Мариненко) [8].

Основою для виокремлення структурних елементів (компонентів) освітньо-культурного середовища ЗВО в аспекті соціалізації іноземних студентів доцільно вважати потенціал цього середовища стосовно його соціально-виховних впливів на їхній соціальний розвиток і професійне становлення, а також ті види діяльності, які реалізуються цими студентами в освітньому процесі (як навчальному, так і виховному). Отже, пропонуємо в структурі освітньо-культурного середовища ЗВО України стосовно соціалізації іноземних студентів виокремити такі структурні елементи: крос-культурний, організаційно-технологічний, навчально-професійний, соціально-виховний.

Крос-культурний структурний елемент (стосовно українських студентів його варто розглядати як соціокультурний, але з урахуванням специфіки іноземних студентів як носіїв іншої культу-

ри доцільніше, на нашу думку, визначати як крос-культурний) пропонуємо співвідносити із соціальним (О. Мариненко [8], Ю. Кравець [5]), ціннісно-комунікативним (Ху Жунсі) [14], соціально-психологічним і комунікативним (Д. Сайфул) [11], інформаційним компонентом (Ху Жунсі), інформаційно-комунікативним компонентом (Ю. Кравець). Узагальнення науковцями характеристик структурних елементів (компонентів) середовища ЗВО дає підстави визначити крос-культурний структурний елемент освітньо-культурного середовища ЗВО як пов'язаний із долученням іноземних студентів до нової для них культури, формуванням їхньої крос-культурної грамотності та міжкультурної компетентності, соціальною адаптацією й інтеграцією в нетрадиційне освітньо-культурне середовище та соціокультурний простір України. Цей структурний елемент забезпечує ознайомлення студентів з інформацією про соціокультурні, соціально-побутові й морально-етичні норми, ціннісні орієнтири України як країни навчання, а також передбачає опанування цих норм, різних стратегій поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії іноземних студентів з нетрадиційним освітньо-культурним середовищем ЗВО та соціокультурним простором України, ознайомлення з новою культурою, полегшує процес долучення іноземних студентів до неї на всіх рівнях міжособистісної взаємодії. Саме цей структурний елемент допомагає реалізовувати міжособистісну взаємодію в контексті діалогу культур, визначає успішність міжкультурної комунікації іноземних студентів на всіх рівнях спілкування, оскільки передбачає міжкультурну комунікацію всіх суб'єктів в освітньо-культурному середовищі ЗВО і забезпечує успішність перебування іноземних студентів у соціокультурному просторі України.

Організаційно-технологічний структурний елемент виокремлено з урахуванням та узагальненням характеристик таких компонентів, визначених науковцями: організаційно-технологічний (В. Ясвін) [15], технологічний (Ю. Кравець [5], Ху Жунсі [14]), просторово-предметний (О. Мариненко) [8]. Узагальнюючи характеристики вказаних науковцями структурних елементів (компонентів), пропонуємо розуміти організаційно-технологічний структурний елемент як такий, що охоплює і навчальну, і соціально-побутову сфери організації освітньо-культурного середовища, що є для іноземного студента не лише середовищем навчання, а й середовищем існування, оскільки в межах закладу освіти для іноземних студентів вирішуються питання законності їх перебування на території України, проживання, страхування, медичного обслуговування, вирішення побутових проблем тощо. Він передбачає наявність предметно-просторового оточення, створення естетично організованого життєвого простору іноземних

студентів (аудиторії, гуртожитки, бібліотека, спортивна зала, їдальня, музей, медпункт тощо). Цей структурний елемент також ураховує організацію діяльності викладачів, співробітників ЗВО та студентів (зокрема й іноземних), спрямовану на досягнення спільної мети – здобуття якісної вищої освіти останніми. Організаційно-технологічний структурний елемент є надзвичайно важливим у системі підготовки іноземців, оскільки саме освітній заклад як приймаюча сторона бере на себе відповідальність за перебування іноземного студента в соціокультурному просторі України, гарантує дотримання ним необхідних правил та норм, що зумовлює соціалізаційний потенціал цього структурного елемента. Від якості його організації залежить, чи залишиться іноземний студент в освітньо-культурному середовищі ЗВО до закінчення навчання, чи шукатиме інший ЗВО, де будуть створені комфортніші умови для його навчання і проживання, чи взагалі повернеться на батьківщину, не отримавши диплом.

Наступним структурним елементом, на нашу думку, є навчально-професійний, виокремлений з урахуванням дидактичного компонента (О. Мариненко) [8], інформаційного, педагогічного і когнітивного (Д. Сайфул) [11]. Зважаючи на характеристики вказаних науковцями компонентів, завданням навчально-професійного структурного елемента визначаємо здійснення освітнього процесу, розробку й упровадження навчально-методичних матеріалів, підготовлених з урахуванням академічних особливостей іноземних студентів, забезпечення якості їхньої професійної підготовки, формування професійної компетентності, фахових умінь і навичок, позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності; розвиток професійно-творчих здібностей; планування й організація науково-дослідницької діяльності, виробничої практики; забезпечення інформаційного поля та комунікативних зв'язків, що є джерелом інформації для задоволення професійно-освітніх потреб, тобто джерелом професійно-орієнтованих знань і вмінь. Оптимальна організація навчально-професійного структурного елемента сприяє формуванню професійного світогляду, культури фахової діяльності, готовності до практичної професійної діяльності, наукового обґрунтування та вирішення професійних проблем, ціннісного ставлення до отримуваної професії. Соціалізаційний потенціал цього структурного елемента реалізується також у комунікативній функції, що забезпечує успішне спілкування для задоволення актуальних для іноземних студентів освітніх потреб і зумовлюється рівнем володіння мовою навчання, опанування вербальних та невербальних засобів вираження, норм поведінки в інокультурному середовищі, усвідомленням соціального значення професійної діяльності й сформованої відповідальності за її якість.

Соціально-виховний структурний елемент освітньо-культурного середовища ЗВО пропонуємо визначати за аналогією з такими структурними елементами (компонентами), як позанавчальний (О. Мариненко) [8], педагогічний (в аспекті виховання) (Д. Сайфул) [11]. На нашу думку, саме цей структурний елемент передбачає координацію діяльності зі створення сприятливих умов соціалізації іноземних студентів у ЗВО та поза його межами для їх успішної адаптації в закладі освіти на початковому етапі й інтегрування в освітньо-культурне середовище, покликаний оптимізувати соціальний розвиток іноземного студента на завершальному етапі здобуття вищої освіти; базується на взаємодії суб'єктів освітнього процесу, представників усіх служб закладу вищої освіти (ректорат, деканати, кафедри, бібліотека, гуртожиток, студентське самоврядування, представники студентських земляцтв у ЗВО), що набуває відображення в комплексі ситуацій взаємодії іноземних студентів із представниками цих служб. Крім того, цей структурний елемент координує взаємодію іноземних студентів із представниками соціокультурного простору України відповідно до їх потреб і виробничої необхідності; забезпечує керованість такої взаємодії, нейтралізує негативні впливи стихійної соціалізації іноземних студентів у соціокультурному просторі; виконує виховну функцію в освітньому процесі, яка передбачає організацію соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів з урахуванням усунення прогнозованих труднощів та відбору методів роботи, спрямованих на активне вирішення соціалізаційних ситуацій і пошуки адекватних стратегій поведінки; забезпечує використання в освітньому процесі форм та методів роботи, зорієнтованих на соціальну взаємодію суб'єктів цього процесу з урахуванням етнопсихологічних і національно-культурних особливостей іноземних студентів та освітньо-культурного середовища, а також уможливлює аналіз і самостійний вибір іноземними студентами стратегії поведінки в тій чи іншій соціалізаційній ситуації.

Успішності соціалізації іноземних студентів сприяє оптимальна організація всіх структурних елементів освітньо-культурного середовища ЗВО з урахуванням специфіки іноземних студентів як представників соціальної групи студентства, їхніх проблем, потреб та основної мети перебування – здобуття високоякісної професійної освіти. У кожному ЗВО важливо виробляти власну концепцію міжнародної освітньої діяльності, яка є складовою загальної стратегії розвитку освітнього закладу та відповідає вимогам інтернаціоналізації сучасної вищої освіти. Ця концепція може фіксувати потреби і можливості освітньо-культурного середовища ЗВО (кадрові, інфраструктурні, інформаційні, соціокультурні, виховні) щодо організації навчан-

ня іноземних студентів, у ній важливо зважати на освітню, наукову діяльність, а також напрями роботи стосовно забезпечення належних умов життя іноземних студентів, їх участі в соціокультурній діяльності (організація дозвіллєвої діяльності) в освітньо-культурному середовищі ЗВО та соціокультурному просторі України. Ця діяльність потребує постійного моніторингу, аналізу, наукового осмислення з метою вироблення рекомендацій щодо її організації.

Освітньо-культурне середовище ЗВО є провідним чинником соціалізації особистості іноземного студента, а сам заклад вищої освіти для іноземних студентів є особливою організацією їхньої життєдіяльності в новому для них соціокультурному просторі України. Іноземний громадянин, здобувши вищу освіту в Україні, має бути готовим до виконання не лише професійних функцій, але й реалізації соціокультурної діяльності в інформаційному суспільстві.

Для підвищення ефективності процесу соціалізації іноземних студентів необхідно активізувати соціально-виховні впливи ЗВО, зокрема, це можна зробити через запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, який допоможе гармонізувати цей процес в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти України.

Для визначення потенційних можливостей щодо забезпечення успішності контрольованої соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО необхідно провести діагностику його готовності до реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів. Така діагностика має відбуватися з використанням методів включеного спостереження, аналізу документації структурних підрозділів, які відповідають за навчання іноземних студентів, зокрема, планів виховної роботи. Крім того, використовуються методи бесіди, інтерв'ю, анкетування представників освітньо-культурного середовища (викладачів, кураторів, працівників бібліотек, гуртожитків, українських студентів – представників органів студентського самоврядування) щодо їх ставлення до іноземних студентів, соціально-педагогічного супроводу та можливості його застосування в процесі соціалізації цієї групи студентської молоді. Діагностика стану готовності освітньо-культурного середовища стосовно реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів має відбуватися відповідно до визначених структурних елементів такого середовища за планом:

– вивчення особливостей діяльності структурних підрозділів, які відповідають за навчання іноземних студентів, та їх ролі у формуванні освітньо-культурного середовища, сприятливого для соціалізації іноземних студентів, для розвитку їхньої соціальності;

– взаємодія з викладачами мовних дисциплін, кураторами академічних груп, викладачами-предметниками, працівниками бібліотеки, гуртожитку й іншими представниками освітньо-культурного середовища ЗВО;

– взаємодія з українськими студентами – представниками студентського самоврядування з метою з'ясування їхнього ставлення до іноземних студентів, можливості їх залучення до соціально-культурної та соціально-виховної діяльності у ЗВО.

Реалізація соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів має відбуватися за двома напрямами: 1) створення ефективних умов для соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО: діяльність із підготовки представників цього середовища до продуктивної міжкультурної взаємодії з іноземними студентами; координація соціально-виховних впливів освітньо-культурного середовища ЗВО та соціокультурного простору України щодо підвищення ефективності соціалізації іноземних студентів; 2) діяльність із підготовки іноземних студентів до самоорганізації власної соціалізації в освітньо-культурному середовищі ЗВО; підтримка їх самоорганізації та самовиховання щодо розвитку міжкультурного й соціально-професійного складників їх соціальності.

У процесі аналізу документації структурних підрозділів, відповідальних за навчання іноземних студентів, було виявлено, що в ЗВО не приділяється належної уваги впровадженню соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, у планах виховної роботи не йдеться про соціалізацію іноземних студентів. Працівники підрозділів обмежуються лише процесами адаптації іноземних студентів, або ж опікуються педагогічним супроводом їх фахової підготовки. Включене спостереження дозволило з'ясувати, що представники освітньо-культурного середовища ЗВО визнають проблеми, пов'язані із соціалізацією іноземних студентів, але не готові виступати суб'єктами соціально-педагогічного супроводу, оскільки не мають достатньої мотивації щодо цього, а також через брак знань та досвіду міжкультурної комунікації. Отже, напрям соціально-педагогічного супроводу, спрямований на вдосконалення освітньо-культурного середовища ЗВО, підготовку його до реалізації соціально-педагогічного супроводу є необхідним і актуальним, оскільки передбачає усвідомлення представниками цього середовища власної ролі щодо соціалізації іноземних студентів та активізації їх участі в реалізації соціально-педагогічного супроводу цього процесу.

Соціально-педагогічний супровід реалізовується через розробку конкретних програм супроводу соціалізації іноземних студентів у кожному із ЗВО, де здобувають вищу освіту іноземці.

Щодо реалізації першого напряму соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів необхідно запроваджувати підготовку представників освітньо-культурного середовища ЗВО до реалізації соціально-педагогічного супроводу, до безпосередньої роботи з іноземними студентами.

Особлива увага зосереджується на взаємодії з керівниками структурних підрозділів, які відповідають за навчання іноземних студентів, оскільки ці керівники мають брати найактивнішу участь в реалізації соціально-педагогічного супроводу та є найбільше зацікавлені в забезпеченні успішності соціалізації іноземних студентів.

Для керівників структурних підрозділів, які відповідають за підготовку іноземних студентів, необхідно організувати спецсемінар з науково-методичних проблем соціалізації іноземних студентів «Шляхи підвищення якості підготовки іноземних студентів у ЗВО України». Для розгляду на семінарі пропонуємо такі теми: «Соціалізація в інформаційному суспільстві», «Особливості соціалізації студентської молоді», «Інтернаціоналізація вищої освіти України», «Іноземні студенти: світовий досвід», «Іноземні студенти в Україні: історія та сучасність», «Соціалізація іноземних студентів: соціальна адаптація, соціальна інтеграція, соціальна індивідуалізація», «Розвиток міжкультурного та соціально-професійного складників соціальності іноземних студентів», «Моніторинг рівня розвитку соціальності іноземних студентів», «Соціально-педагогічний супровід як вид соціально-педагогічної діяльності» тощо. Семінар покликаний вирішити такі завдання: розкрити сутність поняття «соціалізація особистості» та її особливості стосовно іноземних студентів; ознайомити представників освітньо-культурного середовища зі специфікою соціально-педагогічного супроводу як виду соціально-педагогічної діяльності; сформувати навички реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації певних категорій іноземних студентів як соціально-педагогічного захисту, соціально-педагогічної допомоги і підтримки іноземних студентів. Пропонуються лекції за вказаною тематикою та розробляються творчі вправи («Моніторинг актуального стану соціальності іноземних студентів»), спрямовані на формування практичних умінь та навичок учасників семінару. Передбачається проведення круглих столів «Культурний шок та шляхи його подолання», «Специфіка міжкультурної комунікації в соціокультурному просторі інформаційного суспільства», «Нормативно-правове забезпечення навчання іноземних громадян в Україні», під час проведення яких визначаються можливості представників освітньо-культурного середовища ЗВО щодо реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, а також шляхи його реалізації.

Відбувається підготовка адміністрації ЗВО до взаємодії з іноземними студентами, пропонується проведення семінарів («Іноземні студенти як об'єкти та суб'єкти соціалізації в освітньо-культурному середовищі ЗВО», «Акультурація як форма соціалізації іноземних студентів», «Академічні проблеми іноземних студентів») та круглих столів («Актуальні проблеми підготовки іноземних студентів в Україні», «Соціально-виховна робота з іноземними студентами в освітньому процесі», «Іноземні студенти в соціокультурному просторі України», «Інтернаціоналізація вищої освіти України», «Визнання документів іноземних студентів про освіту: специфіка та методика реалізації», «Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу іноземних студентів», «Особливості вступу іноземних громадян на навчання в Україні», «Як покращити умови навчання іноземних студентів в Україні», «Комунікативні труднощі іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО», «Правовий статус іноземних студентів в Україні», «Роль кафедри у підвищенні якості професійної підготовки іноземних студентів») з деканами та заступниками деканів факультетів, на яких навчаються іноземні студенти, завідувачами випускових кафедр, де обговорюються проблеми, що виникають в іноземних студентів під час навчання. Увагу акцентовано на необхідності створення навчально-методичних матеріалів, адаптованих до навчання іноземних студентів з урахуванням рівня мовної підготовки та потреб країн, з яких вони прибули. Також представникам адміністрації можуть бути запропоновані тренінги, спрямовані на ознайомлення зі специфікою міжкультурної комунікації та побудови взаємодії з іноземними студентами з різних країн: «Міжетнічна толерантність», «Міжкультурна комунікація в освітньо-культурному середовищі ЗВО», «Соціальне виховання іноземних студентів» тощо.

Оскільки основними суб'єктами соціально-педагогічного супроводу виступають соціальні педагоги, необхідна їх підготовка до впровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів. Оскільки у ЗВО не передбачені посади соціальних педагогів, до цієї діяльності залучалися працівники структурних підрозділів ЗВО, які відповідають за навчання іноземних студентів. Необхідно проведення лекцій-бесід щодо специфіки соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів з цими працівниками: «Соціально-педагогічний супровід як вид соціально-педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів: специфіка, методика реалізації». Проведення таких заходів уможливлює координацію та узгодження діяльності щодо впровадження супроводу, сприяє вирішенню тих проблем, які постають під час реалізації супроводу, надає змоги аналізувати та контролювати

ефективність упровадження супроводу, а також обмірковувати подальшу роботу та вносити в неї необхідні корективи. Пропонується також проведення ділової гри «Розвиток соціальності іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО України», під час якої учасників ознайомлюють із критеріями та показниками соціальності іноземних студентів та можливостями діагностики її рівнів. Також окреме засідання необхідно присвятити ознайомленню представників освітньо-культурного середовища ЗВО із тими соціально-педагогічними методами та формами, які доцільно використовувати в процесі реалізації супроводу. Воно проходить як інтерактивна лекція «Шляхи впровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ЗВО».

З метою розвитку обізнаності зі специфікою міжкультурної взаємодії викладачам можуть бути запропоновані тренінги: «Міжкультурна комунікація в освітньо-культурному середовищі ЗВО», «Проблеми іноземних студентів та шляхи їх подолання», які допомагають усвідомити специфіку міжкультурної взаємодії з іноземними студентами, переосмислити своє ставлення до них. Проводяться також індивідуальні консультації з викладачами щодо вирішення тих проблем, інколи навіть конфліктних ситуацій, які виникають під час взаємодії з іноземними студентами. Так, викладачам інколи складно зрозуміти, що іноземні студенти є носіями інших культурних традицій, тому під час налагодження контакту виникають непорозуміння, коли викладачам здається, що іноземні студенти не поважають їх, або неналежним чином реагують на зауваження та вимоги викладачів. У багатьох випадках викладачі відчувають певний бар’єр у спілкуванні з іноземними студентами через нерозуміння того, що ті перебувають у стані «культурного шоку» та не завжди адекватно реагують на вимоги викладачів.

Оскільки, перебуваючи в освітньо-культурному середовищі ЗВО, іноземні студенти взаємодіють не лише з викладачами та адміністрацією ЗВО, а також з іншими представниками освітньо-культурного середовища, проводиться підготовка до реалізації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів інших співробітників ЗВО, передусім, працівників бібліотеки та гуртожитків, оскільки саме вони відповідають за інформаційне забезпечення іноземних студентів та створення належних соціально-побутових умов для їх комфортного перебування в освітньо-культурному середовищі ЗВО України.

Ці працівники, здебільшого, не мають педагогічної освіти і найменше підготовлені до міжкультурної взаємодії, покладають-

ся більше на свій практичний досвід. Але вони дуже зацікавлені в розширенні власної міжкультурної компетентності, оскільки спілкуються з іноземними студентами поза межами аудиторних занять, не завжди мають можливість звернутися до працівників відділів, які відповідають за підготовку іноземних студентів, задля залагодження непорозумінь та конфліктних ситуацій, що виникають з цими студентами. Інколи ці працівники змушені самостійно приймати рішення щодо вирішення певної ситуації в дуже короткі терміни (наприклад, міжетнічні конфлікти в гуртожитку, непорозуміння під час пошуку потрібної інформації). Підготовка цих представників освітньо-культурного середовища ЗВО до впровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів проводилася через реалізацію таких заходів: бесіди, круглі столи, тренінги, майстер-класи, культурні асимілятори.

Для працівників бібліотеки можуть бути проведені тренінги: «Міжкультурна комунікація в освітньо-культурному середовищі ЗВО» (має на меті підготовку працівників бібліотеки до професійної взаємодії з іноземними студентами, спрямований на ознайомлення зі специфікою спілкування з представниками різних етносів, носіями різних культурних традицій), «Інформаційні ресурси в контексті міжкультурної комунікації» (спрямований на роз'яснення інформаційних потреб іноземних студентів, вироблення навичок надання допомоги іноземним студентам у здійсненні інформаційного пошуку). Чимало нарікань від працівників бібліотеки викликає ставлення іноземних студентів до отриманої ними літератури: вони роблять нотатки безпосередньо в книгах, неохайно ставляться до отриманої літератури, псують та навіть гублять літературу, або вважають, що книга видана їм назавжди, тому не збираються повертати літературу до бібліотеки.

Працівники гуртожитків, передусім коменданти, чергові, прибиральниці, постійно контактують з іноземними студентами в позанавчальний час, їхнім професійним завданням є забезпечення комфортних побутових умов для іноземних студентів, створення в гуртожитках затишної, доброзичливої атмосфери. Інколи іноземні студенти бувають більш щирими саме з цими представниками освітньо-культурного середовища, особливо, коли йдеться не про навчання, а про ті соціальні ситуації, у яких опиняються іноземні студенти в соціокультурному просторі України. Тому важливо, щоб працівники гуртожитків були належним чином підготовлені до міжкультурної взаємодії з іноземними студентами. Вони потребують такої підготовки навіть більше, ніж викладачі, куратори, котрі мають педагогічну освіту чи значний педагогічний досвід. Працівники

гуртожитків радше спираються у своїй діяльності з іноземними студентами на власний емпіричний досвід міжкультурної взаємодії, який, на жаль, не завжди є позитивним. З працівниками гуртожитків у процесі можуть бути проведені інформативні семінари: «Іноземні студенти в соціокультурному просторі України», «Сучасне законодавство України щодо іноземних студентів», «Етнопсихологічні та національно-культурні особливості іноземних студентів, які проживають у нашому гуртожитку», «Побутові проблеми іноземних студентів та шляхи їх подолання», «Здоровий спосіб життя як запорука комфортності перебування в соціокультурному просторі іншої країни». Ці семінари мають на меті підготовку працівників гуртожитків до професійної взаємодії з іноземними студентами в контексті міжкультурної комунікації. Під час їх проведення відбувається ознайомлення працівників гуртожитків з тією специфічною інформацією щодо іноземних студентів, яка є важливою для реалізації професійних міжкультурних контактів, але не загальновідомою, якою працівники гуртожитків не володіють, оскільки в їх посадових інструкціях не враховується та не відображається можливість міжкультурної комунікації.

Також із працівниками гуртожитків можуть бути проведені тренінги: «Міжкультурна комунікація в соціокультурному просторі України», «Традиції та норми поведінки представників різних культур», «Міжетнічна та міжкультурна толерантність», спрямовані на розвиток їх міжкультурної компетентності й вироблення умінь та навичок продуктивної міжкультурної взаємодії. Проведення таких тренінгів допомагає запобігати непорозумінь, які виникають у гуртожитку між іноземними студентами та працівниками, уникати міжетнічних конфліктів, спрямовується на вирішення побутових проблем іноземних студентів. Ефективним методом соціально-педагогічної взаємодії з працівниками гуртожитків є індивідуальні бесіди і консультації, запрошення працівників гуртожитків на заходи, організовані іноземними студентами.

Отже, мета роботи з представниками освітньо-культурного середовища ЗВО полягає у створенні умов для активізації професійної діяльності в контексті міжкультурної взаємодії, осмислення ними специфіки роботи з іноземними студентами, збагаченні професійного досвіду, виробленні навичок міжкультурної комунікації, формуванні в представників освітньо-культурного середовища позитивного ставлення до іноземних студентів, подоланні негативних стереотипів щодо цієї категорії студентської молоді. Здобувши знання і вміння для здійснення соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, які б сприяли гармонізації соціалізації іноземних студентів та розвитку їхньої соціальності, працівники структурних підрозділів,

викладачі мовної підготовки можуть стати суб'єктами соціально-педагогічного супроводу, хоча провідним суб'єктом може бути лише соціальний педагог. Представники освітньо-культурного середовища ЗВО поглиблюють знання та розвивають спеціальні вміння в процесі проведення підготовчої роботи з ними соціальних педагогів.

Іноземні студенти також постійно спілкуються з українськими студентами, і саме останні мають, на нашу думку, найбільший потенціал щодо впливу на соціальний розвиток іноземців, формування міжкультурного складника їх соціальності. Тому відбувається також робота з представниками органів студентського самоврядування й іншими українськими студентами, котрі виявили бажання активно творчо взаємодіяти з іноземними студентами. Українські студенти здебільшого не готові до міжкультурної взаємодії, інколи ставляться до іноземних студентів упереджено, мають певні стереотипи щодо представників різних етносів. Тому важливим завданням є, передусім, формування міжетнічної толерантності, готовності до міжкультурної комунікації, до творчої взаємодії з представниками різних етносів у різних видах навчально-професійної та соціокультурної діяльності. З цією метою використовуються тренінги, майстер-класи, проводилися лекції, бесіди, котрі готували українських студентів до міжкультурної взаємодії.

Особливої значущості набуває підготовка їх до використання методу «рівний – рівному», який спрямовується на те, щоб українські студенти самостійно ініціювали та проводили різні заходи зі своїми ровесниками та колегами по навчанню – іноземними студентами.

Зокрема, застосовується мозковий штурм «Як налагодити взаємодію з іноземними студентами нашої групи?», під час якого українські студенти, представники органів студентського самоврядування, розробляють та захищають власні проекти щодо плану дій із залучення іноземних студентів до активного студентського життя. Проведення цих заходів допомагає українським студентам переосмислити своє ставлення до іноземних студентів, подолати негативні стереотипи щодо них та певні упередження, розкриває для українських студентів перспективи творчої міжкультурної взаємодії. Як зізнавалися українські студенти під час бесід з ними, вони зрозуміли, що завдяки спілкуванню з іноземними студентами здобувають важливий досвід міжкультурної комунікації, отримують можливість вступити в міжкультурний діалог зі своїми ровесниками з різних країн, що в глобалізованому інформаційному суспільстві є важливою складовою соціальної компетентності професіонала.

Усе викладене вище спонукало приділити особливу увагу організації крос-культурного компонента освітньо-культурного середовища, складовою якого, на наш погляд, може виступати ство-

рений при студентській раді ЗВО центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, який має на меті формування стійкого соціокультурного підґрунтя соціального розвитку особистості іноземних студентів, їхнього професійного становлення, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки іноземних студентів та доповнює їхню навчально-професійну підготовку. Експериментальне втілення такого центру було реалізоване саме в Харківській державній академії культури (ХДАК). Питання створення такого центру обговорювалося на ректораті ХДАК, рішення щодо його створення було прийнято вченою радою. Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів Харківської державної академії культури є складовою крос-культурного структурного елемента освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти, що дозволяє здійснювати постійну міжкультурну взаємодію шляхом включення через діяльність центру в його структуру різноманітних соціокультурних проектів, залучення до їх реалізації всіх учасників цієї взаємодії, тобто створюються можливості для координації діяльності різних структур освітньо-культурного середовища закладу вищої освіти стосовно організації освітнього процесу професійної підготовки іноземних студентів з урахуванням їх етнічних, соціокультурних та особистісних характеристик.

Отже, перебуваючи в інокультурному соціумі з метою отримання високоякісної професійної освіти, іноземні студенти потрапляють одночасно в нове і освітнє, і культурне (на відміну від вітчизняних студентів) середовище, які нерозривно пов’язані між собою. ЗВО стосовно освіти іноземних студентів спрямовують свою діяльність не лише на професійне навчання, але й на розвиток особистості, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності та відповідальності, здорового способу життя, уміння вільно мислити і самоорганізовуватися в сучасних умовах. Тому соціалізуюча функція освітнього середовища для іноземних студентів стає провідною, оскільки передбачає задоволення і освітніх, і культурних потреб, освітнє середовище для них стає фактором їх інтеграції в українську культуру. В освітньому середовищі ЗВО іноземні студенти потребують особливої уваги, вони мають отримувати необхідний соціальний захист, соціальну допомогу та соціальну підтримку в критичних ситуаціях, які в інокультурному соціумі трапляються з ними досить часто, оскільки вони відірвані від родини, друзів, позбавлені звичного укладу життя. Іноземні студенти в освітньому середовищі ЗВО не лише засвоюють українську культуру, але й через власний соціокультурний досвід впливають на соціалізацію українських студентів, надаючи їй міжкультурного контексту.

Основоположним для виокремлення структурних елементів (компонентів) освітньо-культурного середовища ЗВО в аспекті соціалізації іноземних студентів є потенціал цього середовища стосовно його соціально-виховних впливів на їхній соціальний розвиток і професійне становлення. Для іноземних студентів освітнє середовище ЗВО стає центром соціалізаційних процесів, що відбуваються в новому освітньому середовищі та новій культурі, враховуючи це, розглядаємо означене середовище як освітньо-культурне і виокремлюємо такі його структурні елементи: крос-культурний (долучення іноземних студентів до нової культури, формуванням їх крос-культурної грамотності та міжкультурної компетентності), організаційно-технологічний (предметно-просторове оточення, діяльність викладачів і співробітників ЗВО), навчально-професійний (здійснення освітнього процесу), соціально-виховний (координація соціально-виховних впливів як у самому середовищі, так і в соціокультурному просторі країни навчання). Оскільки в освітньо-культурному середовищі ЗВО відбуваються засвоєння соціальних цінностей, формування соціальних якостей та навичок соціальної поведінки в соціокультурному просторі України, воно виступає важливим чинником соціалізації іноземних студентів, яка буде успішною за умови оптимальної організації всіх структурних елементів освітньо-культурного середовища ЗВО з урахуванням специфіки іноземних студентів як представників соціальної групи студентства, їхніх проблем, потреб та основної мети перебування – здобуття високоякісної професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.
2. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2007. 206 с.
3. Зозуля І. Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Вінниц. нац. техн. ун-т. Вінниця, 2012. 283 с.
4. Катилина М. И. Образовательная среда как фактор социализации личности : социально-философский аспект : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.11. М., 2009. 26 с.
5. Кравец Ю. Л. Социальная адаптация иностранных студентов в образовательной среде. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 3. С. 31–35.
6. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 272 с.

7. Малицька О. В. Культурне середовище як визначальний фактор становлення особистості. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ, 2008. С. 68–74.
8. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовского обучения : монография. Могилев : Белорус.- Рос. ун-т, 2015. 172 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37/38. Ст. 2004.
10. Савицкий П. Н. Евразийство : сб. ст. М., 2004. 180 с.
11. Сайфул Дин Абдул Салам. Культурно-образовательная среда вуза как фактор формирования межкультурной компетентности у будущих переводчиков. *Наука і освіта*. 2011. № 7. С. 72–76.
12. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 201 с.
13. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя : Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 3. С. 45–48.
14. Ху Жунсі. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2014. 230 с.
15. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

Домнич Светлана

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Межкультурная коммуникация в настоящее время привлекает всё большее внимание не только учёных-лингвистов, но и специалистов разных областей наук. Имея давнюю историю, в условиях современного динамического развития общества XXI века межкультурная коммуникация стала социокультурным феноменом и нашла своё отражение во всех сферах бытия человека, что даёт основание рассматривать её с позиций философской антропологии и философии культуры [8]. Открытие границ для свободного перемещения людей, капиталов и товаров послужило основой для трансформации социальной реальности: появилось единое информационное коммуникационное пространство, произошло взаимодействие культур, изменение привычных стереотипов поведения, изменение морально-ценностных норм, образовательных и профессиональных стандартов. А это, в свою очередь, свидетельствует о том, что «в современном социокультурном пространстве трансформации охватывают как общество, так и культуру» [11: 87].

Межкультурная коммуникация в социокультурном пространстве цивилизации, т. е. в глобализирующемся поликультурном и полиэтничном мире, проявляется в унификации стиля жизни представителей разных социокультурных сообществ, исчезновении локального своеобразия и поляризации неравенства населения, что порождает сложный комплекс различных типов взаимодействий. В связи с этим осмысление проблем межкультурной коммуникации представителей разных культур и социумов является актуальным и злободневным.

Для того чтобы в процессе межкультурной коммуникации происходило осознание коммуникантами-инофонами социальных норм иной («чужой») культуры и не было коммуникативного разрыва на уровне языковой [25], практической и культурной форм, необходимо создавать условия для их успешной социализации и аккультурации, которые бы способствовали развитию современной, толерантной к сотрудничеству и созиданию мультикультурной личности. Именно это и должно сегодня стать основой в обучении

представителей разных культур, прибывающих на учёбу в Украину, поскольку «иноязычная культура является частью общей культуры, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах» [10: 143–145].

В качестве разновидности социокультурной коммуникации выступает *межкультурная коммуникация (далее – МК)*, которая вызывает множество споров и дискуссий в научном мире. Данное понятие появилось в результате компромисса. В качестве синонимов к нему используются такие понятия, как «кросс-культурная, межэтническая коммуникация», а также понятие «межкультурная интеракция».

Межкультурная коммуникация – это коммуникация, осуществляемая между представителями различных культур или сообществ с целью обмена информацией. Как справедливо утверждает Ф. Шарков, «её можно рассматривать как специфический процесс взаимодействия разных вариантов культуры через вербальное и невербальное общение своих и чужих носителей культуры и языка» [27: 560]. По мнению С. Тер-Минасовой, межкультурная коммуникация представляет собой, прежде всего, общение людей, представляющих разные культуры [23: 14]. В книге Е. Верещагина и В. Костомарова «Язык и культура» термин «межкультурная коммуникация» обозначает адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [2: 26]. Согласно М. Василику, понятие «межкультурная коммуникация» производное от понятий «культура» и «коммуникация» [19: 578]. Б. Могилевич определяет МК как «процесс социокультурного взаимодействия представителей разных культур, осуществляемый посредством установления различного рода социальных связей при сопряжении социальных действий коммуникантов» [17: 7–11].

Межкультурная коммуникация, по мнению учёных: Т. Грушевицкой, В. Попкова, А. Садохина, «имеет место не между культурами, а между индивидами, которые в той или иной степени являются носителями различных культурных ценностей. Иными словами, межкультурная коммуникация проявляется в форме межличностной коммуникации. Межличностная коммуникация понимается как процесс одновременного взаимодействия коммуникантов и их воздействия друг на друга» [4: 48].

Таким образом, из вышеприведённых определений видно, что МК имеет общечеловеческий характер, что важно с позиций философско-антропологического подхода, поскольку индивидуальные аксиологические представления, которые определяют речевое взаи-

модействие, обусловлены «силовым полем культуры» (В. Библер), где происходило становление и формирование субъекта как личности, поскольку «человек и культура возникают как взаимосвязанные части единой системы» [21: 54]. Подтверждением этому является также тезис современного антрополога Б. Маркова о том, что «философское исследование человека … должно углубиться в основные формы человеческого бытия, которые заданы языком, социумом, культурой. Человек является и творцом и творением культуры. Онтология культуры выступает своеобразным базисом философской антропологии и поэтому, прежде всего, подлежит изучению» [15: 10].

Очевидно, что понятие «культура» является центральным в межкультурной коммуникации. В современных исследованиях с каждым годом возрастает интерес к этому феномену. Так, американские культурные антропологи А. Кребер и К. Клакхон подсчитали, что в конце XIX века различными науками было дано семь определений культуры, к середине XX века их было уже 150, а в настоящее время их уже более 500 [4: 300–331]. Все эти определения были разделены А. Кребером и К. Клакхоном на 6 типов, включающих: 1) описательные определения (интерпретируют культуру как сумму всех видов человеческой деятельности, обычаев, верований); 2) исторические определения (связывают культуру с традициями и социальным наследием общества); 3) нормативные определения (рассматривают культуру как совокупность норм и правил, организующих человеческое поведение); 4) психологические определения (культура как совокупность форм приобретенного поведения, которые возникают в результате приспособления и культурной адаптации человека к окружающим условиям жизни); 5) структурные определения (представляют культуру в виде различного рода моделей или единой системы взаимосвязанных феноменов); 6) генетические определения (понимание культуры как результата адаптации человеческих групп к среде своего обитания).

Исходя из вышесказанного, видно, что понятие «культура» – это достаточно сложное, многозначное и многогранное явление, которое выражает все стороны бытия человека. Однако, по мнению современного антрополога А. Пелипенко, «бесконечные споры на этот счёт давно вызывают аллергическую тошноту, но обойти этот вопрос нельзя» [21: 51].

Существует два наиболее распространённых подхода к изучению культуры: 1) *объективистский*, рассматривающий культуру «как некий суммарный объект, подобный другим мёртвым и статичным объектам деятельности гносеологически активного разума» или, иными словами, «культура – пассивное безличное пространство наподобие ньютонова». (Именно такое видение проблемы чаще всего

присутствует у антропологов и этнографов.) Учёный задаёт риторический вопрос: «На каком же основании всё это многообразие», «пёстрое множество не имеющих между собой ничего общего культур», «объединяется термином „культура"?», отвечая на него: «остаётся без ответа» [21: 52]; 2) *номиналистический,* дающий представление о культуре как об эпистеме, абстрактном понятии, умозрительном конструкте, иногда в виде философского понятия, а иногда являющийся «чем-то средним между научным концептом и идеологическим построением» [21: 52].

Однако культура – это не «умозрительный конструкт» (А. Пелипенко), поскольку на протяжении жизни, ещё «со времен Канта разум чаще всего больно ударяется о границы своих познавательных возможностей» и прояснять все понятия, категории, термины и всякого рода языковые конструкты (*речевые практики*) через призму механистически-инструменталистского видения, т. е. «как мёртвые инструменты» нельзя. Согласно А. Пелипенко, «будучи «запущены» в мир, эти самые конструкты, отражаясь и преломляясь, обретают собственную жизнь и, без всякой метафоричности, буквально создают свой собственный предмет, творят жизненный мир» [21: 52], а это и является онтологией культуры.

Поскольку мы определяем МК в рамках социокультурной коммуникации, то в такой ситуации правомерно, на наш взгляд, сказать о том, что сущность социального чаще всего носит *субъектный характер культуры*, «что более или менее явно присутствует во многих текстах» [21: 54]. С точки зрения же культурологического подхода следует обратить внимание как на концепцию семиосферы М. Лотмана, так и на ряд его статей, где культура выступает «как коллективный интеллект и проблема искусственного разума», «культура как субъект и сама-себе объект» и т. д. В связи с этим «можно сказать, что субъектность культуры раскрывается через широкий дискурсивный круг – от цивилизационных исследований до современной социологии и политологии, в том числе и самой что ни на есть прикладной» [21: 54].

Таким образом, мы разделяем точку зрения А. Пелипенко в том, что «субъектность культуры проявляется через объективность и императивность социальных отношений», поскольку субъектные свойства культуры, проявляющиеся в самоорганизации, саморефлексии и целеполагании, формируют человека как социальное существо. Поэтому «человек из элемента системы сам превращается в систему, обладающую небывалой до того мерой автономности», о чём свидетельствует «характер межсубъектных взаимоотношений между человеком и культурой» [21: 69], который приобретает характер *диалога*. Происходит как ассимиляция человеческой ментальности, так и асси-

миляция человеком самой культуры, представленной через призму её социально-исторического опыта.

Итак, культура – это сложный феномен, включающий как материальные и социальные явления, так и различные формы индивидуального поведения и организованной деятельности.

В рамках культурной антропологии изучается развитие культуры во всех её проявлениях: образ жизни, восприятие мира, менталитет, национальный характер, повседневное поведение и т. д. [6: 259–267]. Базируясь на этом, культурная антропология изучает также человеческую способность развивать культуру через *общение*, через *коммуникацию*, исследует всё разнообразие человеческих культур, их взаимодействие, контакты, поскольку «осуществление межкультурной коммуникации, несомненно, приносит обогащение национальных культур» [18: 5–18].

Таким образом, взаимодействие культур имеет важное жизненное значение для существования и развития культуры любого народа. «Процесс, в котором разнообразные векторы социокультурного взаимодействия (интеграция – дифференциация; универсализация – партикуляризация; конфликты – сотрудничество) не исключают, а взаимно обуславливают друг друга, можно назвать диалектическим процессом межкультурной коммуникации» [27: 212].

Отметим, что МК, прежде всего, соприкасается с национально специфическими нормами и правилами *речевого поведения* субъектов культуры, со сценариями их «строительства отношений» и иерархичностью ролей, которые отражены культурной традицией, вследствие чего воспринимаются как естественные и ожидаемые. Поэтому осмысление МК с помощью субъектов культуры предполагает обращение как к истокам языка и культуры общения со «своими» и «чужими», так и к поиску универсалий, которые могли бы служить начальной опорой в их взаимодействии.

Изучение межкультурной коммуникации может осуществляться с разных подходов: *инструменталистского*, базирующегося на достижении конкретного практического результата (в целях адаптации мигрантов к новой культурной среде; для создания методики обучения межкультурному общению в конкретном контексте: например, украинский/русский язык как иностранный), и *содержательно-смыслового*, касающегося перспектив развития человеческой личности как посредника между культурами (для рассмотрения изменений, которые происходят в культуре и личности в процессе встречи с «иным»). В основе такого видения проблемы лежит идея необходимости сохранения самобытности и одновременно *взаимодействия культур*. Необходимо также сделать акцент на том, что, используя данные подходы,

рассмотрение межкультурной коммуникации предусматривает непрерывное совершенствование качества общения, формирует позитивное отношение к различиям для достижения взаимопонимания между культурами в разных сферах и на разных уровнях.

В начале XXI века происходит интеграция знаний в области изучения межкультурной коммуникации, «выявляются межкультурные различия, уточняется специфика культур как предпосылка взаимопонимания и взаимодействия, определяется механизм межкультурного общения и факторы, способствующие успешной адаптации субъектов межкультурной коммуникации» [18: 5–18].

Мы, в свою очередь, также акцентируем внимание на том, что для успешного процесса взаимодействия с представителями других культур – участниками любого вида межкультурных контактов необходимо определить основные причины неудач, возникающих при непосредственном контакте с представителями других культур. Очевидно, что отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе являются только лишь частью проблем межкультурного взаимодействия, а основные проблемы, конечно же, состоят в том, что «мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены её рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его ещё и трудно распознать, так как это бессознательный процесс. … эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться» [4: 6], поскольку только на основе уважения и терпимости к нормам, ценностям и типам поведения других культур можно понять культуру каждого народа изнутри, осознать смысл её функционирования, исходя из представлений об идеальном и желаемом, которое находится в ней.

Становление теории межкультурной коммуникации связано с именем американского антрополога и лингвиста *Эдварда Холла*, которого по праву многие считают её основоположником. В книге Д. Трагера и Э. Холла «Culture as Communication» = «Культура как коммуникация» (1954) [32] был впервые предложен для использования в научном мире термин «межкультурная коммуникация» для отражения особой области человеческих взаимоотношений. Позднее в работе «The Silent Language» = «Немой язык» (1959) [30] Э. Холл, рассматривая взаимосвязь культуры и коммуникации, пришёл к выводу о том, что необходимо обучать культуре, поскольку, если она (культура) может изучаться, то она может и, соответственно, преподаваться.

Это послужило основой для становления и развития межкультурной коммуникации уже не только как научной, но и учебной дисциплины: с 1960 года преподаётся в США; в 1970 году обоснованы теоретические и практические аспекты межкультурного общения для классического университетского курса в странах Европы; с 80-х годов XX века – преподавание межкультурной коммуникации в западноевропейских университетах Мюнхена, Йены по своим учебным программам, основу которых составили материалы по фольклористике, этнологии и лингвистике [6]. Проблемами межкультурной коммуникации занимались Р. Бенедикт [28], Д. Горер, Дж. Кондон и Й. Фати [29], М. Мид, Р. Портер [31], Л. Самовар и многие другие.

В настоящее время в рамках изучения проблем межкультурной коммуникации получил распространение термин «Глобальная деревня» («всемирная глобальная деревня»: сегодня это Интернет и Всемирная паутина), который ввёл М. Маклюэн. Учёный использовал данный термин в своих книгах «Галактика Гуттенберга» (1962) [14] и «Понимание медиа: внешние расширения человека» (1964) [13] для описания сложившейся новой коммуникационной, а позднее и культурной ситуации. В своих работах учёный акцентировал внимание на том, что земной шар «сжался» до размеров деревни в результате электронных средств связи, поэтому стала возможна мгновенная передача информации с любого континента в любую точку мира. Как известно, в Интернете физическое расстояние между собеседниками не играет важной роли для общения, несмотря на стирание пространства и времени, здесь происходит сближение культур, мироощущений, традиций и ценностей. «Межкультурное взаимодействие как сеть предоставляет возможности привлечения бесконечного числа „абонентов", что обеспечивает бесконечную вариативность её функциональных и структурных компонентов» *(перевод наш – С. Д.)* [1: 102].

Таким образом, коммуникация осуществляется в процессе слияния изолированных друг от друга индивидов, рас, наций с помощью электронных средств связи мгновенно, как будто находясь в «одной деревне». «Новое информационное пространство принесло с собой поток глубочайших трансформаций жизненного мира культуры. Мир на сегодняшний день – это динамично развивающееся информационно-коммуникативное пространство» [11: 87]. Происходит основательное вторжение в жизнь друг друга, рассказывая и обсуждая увиденное и услышанное. Такая форма коммуникации даёт толчок к формированию новой социологической структуры в пространстве существующего контекста культуры. Как отмечает Ф. Шарков, динамическое развитие культуры как образа жизни и системы поведения, отношений, норм, ценностей любой социальной группы «приводит

к формированию широкой сети коммуникаций между различными субъектами, включёнными в данный процесс», в то время как «динамическое понимание культуры не предполагает наличие строго стабильной совокупности элементов культурной системы. Оно учитывает изменение и модификацию культуры в зависимости от социально-исторического развития» [27: 206], что, в свою очередь, обусловило создание специальных обучающих компьютерных сред, направленных на развитие обучаемых инофонов, их активности, самостоятельности и творчества [7: 137–140].

Следует также отметить, что сегодня интерес учёных к проблеме межкультурной коммуникации и проблемам межкультурного общения возрос и в связи с созданием Европейского Союза, поскольку открылись «границы для свободного перемещения людей, капиталов и товаров. Европейские столицы и крупные города стали интенсивно менять свой облик благодаря появлению в них представителей разных культур и их активному включению в жизнедеятельность этих городов. Практика поставила проблему взаимного общения носителей разных культур» [4: 7].

Для нашего исследования значимым является изучение МК в отечественной науке, поскольку это отражает аспекты межкультурного общения и взаимодействия представителей разных культур в Украине [8]. В системе образования Украины изучением МК стали заниматься преподаватели кафедр иностранных языков и подготовительных факультетов заведений высшего образования, многие из которых были образованы в середине – конце ХХ века (КНУ имени Тараса Шевченко: подготовительный факультет для иностранных граждан – 1960 год; ХНУ имени В. Н. Каразина: подготовительный факультет для иностранных граждан – 1961 год; НТУ «ХПИ»: подготовительный факультет для иностранных граждан – 1973 год и др.) [6: 259–267]. Такое положение дел обусловило лингвистическую направленность в осмыслении как самой культуры, так и межкультурной коммуникации. Взгляд на природу культуры сквозь призму лингвистики направлен на рассмотрение её, так же как и языка, в качестве знаковой системы.

Однако вскоре было доказано методологическое несовершенство сугубо лингвистического анализа, поскольку для успешных контактов с представителями других культур необходимы практические навыки и умения межкультурного общении, которые возможно приобрести только с помощью междисциплинарного подхода, базирующегося на методах этнологии, герменевтики, когнитивной психологии и других смежных наук. Для этого преподавание иностранных языков в вузах дополнилось предметом «Страноведение» (а на факультете иностранных языков ХНУ имени В. Н. Каразина ещё и предме-

тами «Лингвострановедение» и «Стилистика второго иностранного (русского) языка» (ранее – «Стилистика русского языка») [5]), задачей которого является знакомство студентов с историей, обычаями, традициями, социальной организацией страны изучаемого языка (в нашем случае – Украины): «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» (С. Тер-Минасова), а в конце первого десятилетия XXI века в Программе по иностранному (русскому) языку, как для студентов подготовительного отделения, так и в Программе по иностранному (русскому) языку для иностранных студентов-нефилологов [24] и в Программе по иностранному (русскому) языку для студентов филологических специальностей [22] обязательными для изучения стали темы социально-культурной сферы (Фольклор: народные сказки (украинские / русские), пословицы, поговорки, загадки; Фольклор страны студента (сказки, пословицы, поговорки, загадки); Харьков – город, где я живу и учусь / Мой родной город; Университеты Украины / Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина; Украинский календарь / Национальные праздники страны студента; Традиции и обычаи украинского народа / Традиции и обычаи страны студента; Украинская наука. Выдающиеся учёные Украины / Учёные ХНУ имени В. Н. Каразина; Украина сегодня; Украинский язык в моей жизни / Русский язык в моей жизни; Культура и ментальность украинского народа / Культура страны студента; Человек и искусство: Театр. Кино. Музыка. Живопись: Мастер живописи (И. Е. Репин) / «… О, эта музыка, она не даёт мне покоя …» (П. И. Чайковский) [3]; Т. Г. Шевченко – великий украинский поэт; Глобальные проблемы современности и многое другое) [6: 259–267]. Отметим, что чаще всего практические занятия по данной тематике вызывают оживлённые дискуссии, повышают мотивацию и заинтересованность иностранных учащихся в предмете, служат помощником в устранении психологического барьера при взаимодействии, как студентов группы, представителей разных культур, так и во взаимодействии иностранных учащихся и преподавателя [6: 259-267]. В настоящее время преподавателями кафедр языковой подготовки 1 и языковой подготовки 2 Учебно-научного института международного образования ХНУ имени В. Н. Каразина (ранее – Центра международного образования ХНУ имени В. Н. Каразина) созданы и продолжают создаваться Программы по иностранному (украинскому/ русскому) языку с учётом социально-культурных реалий страны обучения, в основу которых закладываются принципы толерантности, коммуникабельности и антропоцентризма.

Как отмечают учёные, и как видно из названия тем социально-культурной сферы, являющихся обязательными для иностранцев, обучаю-

щихся в ХНУ имени В. Н. Каразина, из всех наук о культуре достаточный объём теоретических и методологических знаний и практического опыта в области исследований МК находится в резерве фольклористики и этнологии. В связи с этим сложились *два направления исследований МК*: *первое* – основано на фольклористике, имеет описательный характер: определяет, описывает, интерпретирует повседневное поведение людей с целью объяснения глубинных причин и детерминирующих факторов их культуры; *второе* – носит культурно-антропологический характер: исследует различные виды культурной деятельности социальных групп и общностей, их нормы, правила и ценности; изучает социальную дифференциацию общества (семья; школа; заведение высшего образования: факультеты и учебные группы, землячества, объединения и учебные центры на территории той страны, где происходит обучение в ХНУ имени В. Н. Каразина: Институт Конфуция, арабский, африканский центры и др.; церковь; производство / союзы и объединения, совместные предприятия и т. д. [6: 259–267]), определяя в каждой группе нормы и правила поведения, что позволяет успешно разрешать ситуации межкультурного непонимания в процессе работы в многонациональных коллективах, группах и т. д. [4: 8].

В разработках по МК Э. Холл имел в виду межкультурное обучение, которое должно быть основано на практическом использовании фактов межкультурного общения людей, что возникают при непосредственных контактах с носителями других культур. А учебный процесс рассматривался им как процесс анализа конкретных примеров межкультурного общения, результатом чего является расширение межкультурной компетенции иностранных учащихся и преодоление трудностей в повседневном общении с людьми другой культуры. Так, западные учёные М. Беннет, В. Гудинкуст и Р. Хаммер, Г. Колье, Дж. Мартин и М. Пейдж, М. Хупс, занимаясь преподаванием МК и основываясь на собственном опыте, смогли описать модели организации межкультурного обучения.

Базируясь на сказанном, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения межкультурному общению необходимые знания и навыки приобретаются в основном посредством прямых культурных контактов, которые чаще всего требуют некоторого абстрагирования от привычной системы толкования различных культурных феноменов и притягивают к себе очень важные когнитивные и аффективные изменения.

Необходимо отметить также тот факт, что в процессе МК у субъектов нередко возникают противоречия со своей собственной культурной идентичностью, что проявляется в их состоянии (чувство страха), возникающем при потере ориентации в привычном социокультурном пространстве, утрате идентичности и лишении под-

держки своей группы. Поэтому в процессе межкультурного обучения нужно учитывать появление этих противоречий, ориентируясь на принцип открытости в организации учебного процесса [25]. В его ходе спорные ситуации могли бы быть решены посредством процесса переговоров и поиска, включающего познавательный и эмоциональный уровни сознания. А обучающие программы должны носить *культурно-антропологический характер*, направленный на развитие культурной восприимчивости, толерантности, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах, на формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Именно это и легло в основу создания базовых Программ, как по украинскому/русскому языку для иностранных учащихся, так и Программ по социально-экономическим дисциплинам («Страноведение», «География», «История Украины» и т. д.) в ХНУ имени В. Н. Каразина [6: 259–267], ибо «способность одного народа осваивать достижения другого – один из главных показателей жизнеспособности его культуры, очевиднейший индикатор прогресса культуры» [26: 30–49].

Поскольку межкультурная коммуникация носит интегративный характер, следует выделить *три методологических подхода* к изучению межкультурного общения (*функциональный, объяснительный, критический*), в основе которых находятся различные представления о природе человека, человеческом поведении и природе человеческих знаний, что важно с позиций философско-антропологического измерения [4: 8]. Так, *функциональный подход* показывает специфику влияния культуры на коммуникацию посредством сравнения культурных различий взаимодействующих сторон, что даёт основание предсказать успех/провал их коммуникации. Результатом этого подхода явилась *теория коммуникационного приспособления,* согласно которой в процессе межкультурной коммуникации происходит изменение субъектами коммуникации своего коммуникативного поведения: приспособление к моделям партнёров по общению. Исходя из практического опыта общения с представителями других культур, следует сказать о том, что мы чаще всего подстраиваемся к ним: говорим медленнее, яснее, отчетливее, стараемся не использовать жаргонную лексику, сленг, облегчая, тем самым, процесс общения собеседнику-инофону. С помощью функционального подхода можно изучать стили общения *(речевые практики)* в разных культурах, сравнивая их и находя в них различия и сходства.

Объяснительный подход (или интерпретирующий) направлен на объяснение и описание поведения человека в окружающем мире. «Сторонники объяснительного подхода рассматривают культуру как

среду обитания человека, созданную и изменяемую через общение. В этом подходе используются методы антропологии и лингвистики: ролевые игры [9], включённое наблюдение и др.» [4: 31]. Согласно данному подходу было доказано, что коммуникационные правила той или иной общности людей основываются на культурных ценностях и представлениях этой конкретной группы.

Критический подход содержит многие положения объяснительного подхода, а также изучает в процессе межкультурной коммуникации условия общения (ситуации, окружающую обстановку и т. п.), не исследуя личностные межкультурные взаимодействия, а давая оценку им, как бы со стороны, используя исторический контекст коммуникации. Данный подход базируется на объяснении того, как в процессе межкультурной коммуникации ведут себя люди в разных ситуациях, как изменяется их поведение, когда изменяются их условия жизни. Этот подход ориентирован на анализ текстов (телевизионных передач, видеоматериалов, публикаций в печати и т. д.), которые, по мнению учёных, играют важную роль в формировании современной культуры.

Таким образом, исходя из вышеизложенного и основываясь на собственном опыте реальных культурных контактов, следует сказать о том, что межкультурная коммуникация носит интегративный характер. Представленные подходы к её изучению (функциональный, объяснительный, критический) не только взаимосвязаны между собой, но они и взаимодополняют друг друга, раскрывая сущностную природу человека и объясняя человеческое поведение и природу человеческих знаний.

Используя критический взгляд и базируясь на историческом контексте коммуникации, ими даётся объективная оценка межкультурному общению, которое как «целостное поле» (В. Межуев) связывает в целостный организм «ценностно-аксиологические и бытийные (онтологические) аспекты человеческой социально-исторической деятельности» [16: 300–331].

Учёные Т. Грушевицкая, В. Попков, А. Садохин отмечают, что «процесс изучения межкультурной коммуникации по многим параметрам отличается от других видов обучения», поскольку этот «процесс основывается на анализе и интерпретации реальных культурных контактов» [4: 32], с чем мы полностью согласны.

В настоящее время в отечественных исследованиях интерпретируются западные научные традиции, которые имеют своей целью рассматривать такие аспекты изучения межкультурной коммуникации: *социологический* (социальные, этнические и т. д.); *лингвистический* (вербальные и невербальные средства коммуникации, языковые стили (речевые практики), способы повышения эффективности межкультурного

общения: коммуникативная компетентность участников межкультурной коммуникации); *психологический* (когнитивные и эмоциональные составляющие межкультурной коммуникации, ценностные ориентации и мотивации); *коммуникативный* (коммуникативные навыки и умения, управление конфликтами, развитие межгрупповых связей).

Как справедливо заметил Ф. Шарков, «расширяется поле культурологического анализа: системное рассмотрение внутренней структуры культуры и её функционирования как подсистемы бытия выявляет её многомерность» [27: 209–210], с чем невозможно не согласиться.

Расширяя социокультурный опыт, межкультурная коммуникация оказывает влияние на взаимодействующих субъектов-инофонов, тем самым, изменяя их и развивая у них новые личностные качества. По мере того, как развивается общество, можно с уверенностью сказать, что также динамично развивается и межкультурная коммуникация, «что выражается в возрастающем социокультурном значении для всего человечества общих достижений цивилизаций» [27: 212], поскольку «отношения в системе «человек-культура», – как справедливо утверждает А. Пелипенко, – «выводятся за пределы природных аналогов. Живая клетка функционально „вписана" в деятельность того или иного органа, и только через него вступает в опосредованные отношения с организмом как целым. Отдельный человек таким же образом вписан в „орган" – подсистему культуры (точнее, всегда в несколько подсистем) и к культуре как целому может обращаться только через механизмы, опосредованные своим „органом" – подсистемой, которая даёт ему соответствующие модели представления (*традиции, обычаи и т. д. – С. Домнич*) и знаковые средства (которые необходимы для создания *речевых практик – С. Домнич*). Но, будучи системой в системе, человеческое сознание обретает способность к самостоятельному целеполаганию и к потенциальной множественности самореализации и потому способно весьма далеко отрываться от изначально предуготовленных культурой функций. Это и порождает *имманентную диалектику субъектности* в системе «человек – культура» – диалектику, обеспечивающую внутреннюю не зависящую от внешних, внекультурных факторов, динамику саморазвития» [21: 56], а в нашем случае эта динамика саморазвития личности и проявляется в овладении представителями других культур тем языком, который доминирует в данной культурной сфере. Именно процесс самореализации личностных качеств коммуникантов-инофонов даёт тот положительный импульс для достижения значительных результатов не только в межкультурном общении, но и в их достижении значительных результатов в социокультурном взаимодействии.

В процессе межкультурных контактов субъекты коммуникативного процесса, так или иначе, вынуждены приходить к общему знамена-

телю в трактовке языковых значений, поскольку только тогда возможно понимание друг друга. А для этого в этой культурной сфере необходима взаимно обусловленная коммуникативная компетентность, «которая формируется через инкультурацию и социализацию индивида. Она позволяет свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных и специализированных знаний, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека в полиэтничной среде» [12: 114]. Несмотря на то, что существуют различия в индивидуальном опыте (знания о внешней природной и общественной среде) коммуникантов-инофонов, различия в собственно символьной системе языка, в которой проходит коммуникация, в результате всё-таки возникает возможность понимания между представителями разных культур, поскольку в этом нам оказывает помощь, как личный опыт коммуникантов-инофонов и общие базовые знания о мире, ибо «верность общепринятым ценностям означает … , что исполнители действия имеют общие «чувства» в поддержку ценностных образцов» [20], так и приобретённые знания, которые получают коммуниканты-инофоны вследствие социализации в различных (национальных, этнических, социальных, религиозных, профессиональных) группах (в ХНУ имени В. Н. Каразина – на факультетах и в учебных группах университета; диаспорах (азербайджанская, туркменская и др.) и землячествах, объединениях и учебных центрах – Институте Конфуция, арабском, африканском и др. центрах) [6].

Таким образом, с точки зрения философско-антропологического исследования межкультурная коммуникация выступает в роли социокультурного феномена, поскольку в её структуре и функциях, которые она выполняет, наблюдаются взаимосвязи человека с культурой и цивилизацией, культурой и коммуникацией, коммуникацией и общением. Благодаря межкультурной коммуникации происходит также взаимодействие и между подсистемами культуры внутри общества, индивидами, как внутри одной культуры, так и на межкультурном уровне, а также между различными и разновременными культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобловський О. Ю. Міжкультурна взаємодія в умовах глобализації: філософсько-культурологічний вимір : дис. … канд. філос. наук : 09.00.04 / Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2012. 189 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.,1990. 246 с.

3. Разговорный практикум по русскому языку: Филологический профиль : учеб. пособие для иностр. студентов I–II курсов / А. Г. Волкова и др. Х., 2014. 136 с.
4. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2003. 352 с.
5. Домніч С. П. Про викладання спецкурсу зі стилістики російської мови іноземним студентам-філологам. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки :* зб. наук. праць. Х., 2013. Вип. 22. С. 103–108.
6. Домнич С. П. Межкультурная коммуникация как социокультурный феномен: философско-антропологическое измерение. *Гілея: наук. вісник :* зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. К., 2014. Вип. 82 (№ 3). С. 259–267.
7. Домнич С. П. Социокультурная коммуникация и информационные технологии обучения иностранцев в Украине. *Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку країни : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф.* (Чернівці, 25–26 січ. 2014 р.). Чернівці, 2014. Т. II. С. 137–140.
8. Домніч С. П. Соціокультурна комунікація: філософсько-антропологічний аналіз мовленнєвих практик у міжкультурній взаємодії: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 20 с.
9. Домніч С. П., Гіль С. І. Рольова гра та її місце в навчанні української/російської мови як іноземної. *Virtus: Scientific Journal* /Editor-in-Chief M.A. Zhurba; Center of modern pedagogy «Learning Without Boarders» (Canada). Issue # 22, Part 1, March, 2018. Pp. 99–103.
10. Карцева М. Д., Белик Н. А. Межкультурная коммуникация как составляющая современного образовательного процесса. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези XV Міжнар. наук.-прак. конф.* (Харків, 2–4 черв. 2011 р.). Харків, 2011. С. 143–146.
11. Касумова Г. К. Социокультурная реальность глобализирующегося мира. *Вестник Моск. ун-та.* М., 2011. С. 86–98. Сер. 7. Философия; № 3.
12. Лешукова Л. А. Этнокультурные взаимодействия в многосоставном обществе. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти :* зб. наук. праць / за заг. ред. канд. філос. наук М. А. Журби. Луганськ, 2013. Ч. І. С. 107–116.
13. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man / пер. с англ. В. Г. Николаева. М., 2007. 464 с.
14. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего = The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. М., 2013. 496 с.
15. Марков Б. В. Философская антропология: очерки истории и теории. СПб., 1997. 219 с.

16. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М., 2006. 408 с.
17. Могилевич Б. Р. Структура межкультурной коммуникации: методологический аспект. *Известия Саратовского университета: Новая серия*. Саратов, 2013. Т. 13. Вып. 2. С. 7–11. Серия «Социология. Политология».
18. Наместникова И. В. Межкультурная коммуникация как социальный феномен: дис. … д-ра филос. наук : 09.00.11 / Московский гос. соц. ун-т. Москва, 2003. 330 с.
19. Основы теории коммуникации / под ред. проф. М. А. Василика. М., 2003. 615 с.
20. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалёва; под ред. М. С. Ковалёвой. М., 1997. 270 с.
21. Пелипенко А. А. Культурная программа для HOMOSAPIENS. *Человек*. М., 2011. № 6. С. 51–69.
22. Программа курса «Практический русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков : учеб.-метод. комплекс / Л. Б. Бей и др. Х., 2014. 92 с.
23. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004. 347 с.
24. Тростинская О. Н., Алексеенко Т. Н., Копылова Е. В. Программа по русскому языку для иностранных студентов : учеб.-метод. комплекс. Х., 2009. 88 с.
25. Ушакова Н. И., Шульга И. Н. Тренинговые технологии в языковой академической адаптации образовательных мигрантов. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения : монография*. Х., 2017. С. 105–132.
26. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? *Полис («Политические исследования»): электрон. журнал ISSN 0321-2017*. 1994. № 3. С. 30–49.
27. Шарков Ф. И. Коммуникология: основы теории коммуникации. 3-е изд. М., 2012. 592 с.
28. Benedict R. Patterns of Culture. URL: http://www.amazon.com/Patterns-Culture-Ruth-Benedict/dp/0618619550.
29. Condon J., Fathi Y. Introduction to Intercultural Communication. New York, 1975. 433 p.
30. Hall E. T. The Silent Language. New York, 1990. 209 p.
31. Samovar L. A., Porter R. E., Stefany L. A. Communication Between Cultures. London; New York etc. : Wadsworth Publishing Company, 1997. 303 p.
32. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. *Explorations and Communication: Studies in Culture and Communication*. New York, 1954. № 3. Pp. 149–176.

Куприна Тамара
Сергеева Любовь

ВОСПРОИЗВОДСТВО ЗВЕНЬЕВ ЦИКЛА АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ

Академическая мобильность как составная часть единого международного образовательного пространства становится очевидным фактом, обеспечивающим конкурентоспособность университетов. Кроме того, академическая мобильность стала рассматриваться как один из показателей результативности деятельности высших учебных заведений, как в отчетах самих вузов, так и в документах Министерств образования и науки.

Следует также учитывать, что цифры демографических расчетов показывают, что сокращение количества выпускников средних школ составит в среднем 10 % в течение ближайших пяти лет. Следовательно, перед системой высшего образования встает вопрос: что делать вузам в ситуации демографического сжатия, в ситуации, когда предложение на рынке высшего образования отрывается от спроса? И этот отрыв обусловлен не качественными, а именно количественными параметрами. Другими словами, в скором времени физически не окажется достаточного количества абитуриентов, чтобы наполнить вузы [1].

С другой стороны, вчерашние иностранные студенты могут пополнить ряды рабочей силы, высококвалифицированных кадров и научных работников. Некоторые страны заинтересованы в том, чтобы иностранцы, обучавшиеся на их территории, продолжили здесь свою трудовую или научную деятельность. Кроме того, проведение более активной политики в сфере учебных миграционных процессов сможет существенно повысить степень управляемости иммигрантами, получить молодых граждан нужных специальностей, знающих язык и интегрированных в общество. И даже если, окончив обучение, студент-иностранец вернется к себе на родину, страна обучения также получит положительный результат: выпускник непроизвольно будет распространять в своем окружении сведения о качестве образования в вузах данной страны, элементах национальной культуры, технологиях [9].

Следовательно, необходимо выстраивание определенного цикла обучения «школа – университет», возможно, охватывая даже более ранний этап дошкольного обучения и воспитания.

Концепция воспроизводственных циклов относится к экономической теории. Однако мы можем экстраполировать ее и на систему образования. Так, каждое звено (образовательные учреждения) участвует в создании добавленной ценности конечного продукта (знания), а эффективное использование образовательных ресурсов может оптимизировать процесс обучения на локальном и международном уровне.

Причем, при выходе воспроизводственных циклов за национальные рамки происходит трансформация (адаптация) как самих звеньев обучения и их взаимосвязей, так и их среды функционирования (образовательной среды).

Это связано со следующими моментами. Во-первых, часть звеньев воспроизводственного цикла (академическая мобильность) полностью или частично выносится за национальные рамки и попадает в иную среду. И здесь очень важны адаптация (приспособление) сред и выход на среду со взаимоприемлемыми параметрами. Во-вторых, меняется менталитет, связанный с иными подходами к менеджменту (например, образования), разветвленной системой связей между звеньями, иной психологией, квалификацией кадров и т. д. В-третьих, меняется система стимулов, связанных с налаживанием сотрудничества с зарубежными партнерами. Здесь с точки зрения геоэкономики общим целевым устремлением является стремление получить геоэкономический эффект от такого сотрудничества, который несет в себе потенциал установления долговременных экономических (и не только, например, гуманитарных) связей. И наконец, в-четвертых, выход вовне звеньев воспроизводственных циклов (например, в образовании) сопровождается консолидацией ресурсов как национального, так и глобального плана [10].

Следовательно, необходима подготовка на всех уровнях обучения. Своевременная и качественная подготовка детей мигрантов в системе школьного образования, с одновременной мотивацией для поступления в вузы, является полноценной платформой для увеличения количества и качества абитуриентов, которые в дальнейшем могут стать высококвалифицированным человеческим капиталом, адаптированными к условиям жизни принявшей страны. Таким образом, появляется возможность улучшения как демографической, так и экономической ситуации за счет увеличения высококвалифицированных кадров на рынке труда.

Однако, как отмечают Г. Зборовский и Е. Щуклина, процессы миграции сложны и обусловлены совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем. Среди них наиболее актуальными являются языковой и социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению детей мигрантов в различ-

ные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, тяжело дающееся многим освоение иностранного языка, отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры принимающего общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности коммуникации в ученическом коллективе и с педагогическим персоналом, нелегко решаемые вопросы освоения учебного материала, … усиление социального неравенства в сфере образования, поскольку дети мигрантов имеют более низкие шансы доступа к качественному образованию, обостряющиеся противоречия между мигрантами, их детьми и коренным (местным) населением (взрослым и детским) стран на трудовой, этнической, религиозной и иной почве, доходящие до конфликтов и др. – основные проблемы, с которыми сталкиваются дети мигрантов [3].

Указанные авторы предлагают трехуровневую модель адаптации обучающихся мигрантов, включающую учебную, социально-психологическую и культурную составляющие. *Учебная адаптация* означает усвоение предписываемых норм и ценностей школьного поведения, особенности включения подростков в учебную и воспитательную деятельность, их участие во внеклассной работе. *Социально-психологическая адаптация* отражает процессы межличностного взаимодействия с одноклассниками, широту и глубину складывающихся внутри класса связей, их гармоничность, удовлетворенность ими. *Культурная адаптация* выступает как развитие творческих способностей учащихся, знание ими истории и современной жизни принимающего общества, готовность следовать предписываемым подросткам и молодежи культурным образцам. Другая сторона этого процесса – включение в местную подростковую и молодежную культуру. Оно происходит на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов [3].

Причем, наиболее значимыми проблемами обучения детей мигрантов считаются языковая и социокультурная адаптация. Это связано с тем, что дети мигрантов слабо владеют языком принимающей страны. Данная проблема решается в школах чаще всего самостоятельно: за счет индивидуальных или групповых занятий, т. е. введением дополнительных часов на языковую подготовку.

Создание специальных классов также имеет ряд проблем. Во-первых, дети являются представителями различных национальностей, что, возможно, требует различных методик обучения иностранному языку. Следует учитывать и тот факт, что даже при успешном освоении устной речи, остается большая проблема обучения письменной речи. Большая проблема и в отсутствии широкой практики общения на

новом языке, т. к. общение в кругу семьи и внутри определенного анклава мигрантов происходит, как правило, на национальном языке. Во-вторых, численный состав данных классов не стабилен из-за постоянного перемещения семей мигрантов: дети могут появляться и уходить в любое время учебного года. В-третьих, уровень знаний детей мигрантов может не соответствовать нормативным образовательным стандартам принимающей страны. Указанные проблемы усиливают состояние, так называемого, кросс-культурного шока.

Слабое владение новым языком ведет к более серьезной проблеме социокультурной адаптации детей мигрантов в процессе обучения, связанной с непониманием иной культуры, ее смысловых, ценностно-нормативных особенностей, а следовательно, и содержания образования.

Школа является важным звеном при формировании межличностных отношений с представителями различных национальностей. «В целом, деятельность школ во многом определяет уровень их культуры, закладывает перспективы будущего развития. Школа при работе с детьми мигрантов сталкивается с проблемами высокой сложности, поскольку призвана создавать модель толерантных отношений в локальных рамках образовательного учреждения, используя для этого стратегии и методы, которые являются итогом ежедневного труда и педагогического творчества. Реализация этой модели – залог успешной социальной адаптации детей мигрантов» [3].

Для выявления реальных проблем в школах г. Екатеринбурга нами был проведен опрос учителей и воспитателей детских дошкольных учреждений. Анкета максимально охватывала проблемы как учебного, так и социокультурного характера. Всего в опросе приняли участие 160 респондентов из г. Екатеринбурга и Свердловской области, из них мужчин – 3,1 %, женщин – 96,9 % в возрасте от 20 до 65 лет, со стажем работы от 0 до 44 лет, представляющих весь спектр школьных дисциплин [5].

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что наибольшей проблемой мигрантов является слабое владение русским языком (82,6 %). На втором месте отмечаются примерно с одинаковым процентом, низкий уровень подготовки и невысокие результаты в учебе (70,1 %) и плохие знания или их отсутствие по отдельным предметам программы (68,8 %). Однако на наш взгляд, эти три проблемы взаимосвязаны, т. к. незнание языка преподавания приводит и к непониманию и незнанию учебного предмета. Незнание языка и последующие проблемы также связаны с таким показателями, как сложности в общении педагогов с родителями, в том числе, незнание родителями русского языка (50,9 %) и нежелание (или невозможность из-за плохого знания русского языка) родителей (45,2 %) участвовать

в образовательном процессе. Недопонимание учебных требований родителями также не способствует налаживанию контактов с детьми с целью повлиять или помочь в освоении того или иного предмета.

Более половины респондентов отмечают необходимость введения дополнительных (факультативных) занятий, чтобы «подтянуть» приехавших детей (61,4 %). Причем, в соответствии с результатами наших дополнительных исследований, эти занятия, прежде всего, связаны с изучением русского языка, как языка межнационального общения.

Учитывать необходимо и тот факт, что социально-бытовую коммуникацию осуществлять проще, в том числе и с помощью невербальных средств общения, чем предметную, связанную с более глубокими знаниями терминологических систем того или иного учебного предмета (математики, физики, химии и т. п.) на новом языке.

Однако, в то же время, об ограничении численности детей, приехавших в Россию из других стран, в классе, если русский язык для них не родной, ответы распределились следующим образом: не более 2–3 человек – 49,1 %, не более 5 человек – 10,1 %, не нужно – 17,5 %. Возможно, подобное мнение связано с определенными трудностями смешанного обучения, что требует дополнительной подготовки учителей к занятиям с учетом разноуровневого обучения.

С другой стороны, необходимость дополнительных занятий (курсы адаптации, русский как неродной и т. п.) отмечает 77,1 % респондентов. Полученные данные коррелируют с предыдущим вопросом анкеты о необходимости введения дополнительных (факультативных) занятий, чтобы «подтянуть» приехавших детей (61,4 %).

Однако для построения адекватной модели обучения русскому языку в рамках социокультурного подхода необходимо предварительное изучение социокультурного контекста, его дидактически ориентированный анализ в конкретной стране и в конкретной национальной среде, который направлен на изучение:

ситуации обучения языку, т. е. изучается ли язык в качестве второго языка или как иностранный;

школьной или университетской среды: задач и уровней владения русским языком в конкретном учебном заведении;

– семейной среды: возможности помощи родителей в стимулировании работы над языком;

– локальной и региональной среды проживания (регион, город, село);

– экономической ситуации в обществе.

Таким образом, основным принципом обучения русскому языку в рамках социокультурного подхода может стать принцип «диалога культур», целью которого является воспитание языковой толерантности [8].

Важным условием успешной адаптации является знание национальных обычаев и традиций. По данным нашего исследования незнание детьми местных традиций, общепринятых правил поведения отмечают 39,1 %, а недостаточные знания о национальных, религиозных и культурных нормах приезжих у учителей даже превышают детский уровень на 3,9 % (43,0 %). Данный факт также указывает на необходимость взаимной адаптации субъектов учебного процесса: учитель-ученик.

Таким образом, необходим комплексный подход к решению проблем адаптации.

Данная проблема тесно связана с ответами на вопрос, что должно делать государство, если в школе учится большое количество детей, приехавших из других стран (табл. 1).

Таблица 1

Меры государства, направленные на помощь школам с большим количеством детей мигрантов

Меры	**Процент**
Дополнительное финансирование	54,1 %
Курсы повышения квалификации	75,8 %
Доплаты учителям	57,3 %
Психологическая поддержка учителей	35,7 %

Причем, процентное соотношение курсов повышения квалификации (75,8 %) и психологической поддержки учителей (35,7 %) превышают дополнительное финансирование (54,1 %), что говорит о высокой значимости данных показателей для коллективов детских образовательных учреждений. Одновременно более половины респондентов (57,3 %) считают необходимым ввести дополнительную оплату учителям, работающим с детьми мигрантов. С нашей точки зрения, это вполне обосновано, т. к. данным детям требуется уделять больше времени с привлечением дополнительных технических ресурсов для успешного усвоения, прежде всего, нового языка, в кратчайшие сроки и проведения адаптационных мероприятий (внеклассной работы).

Таким образом, первичным звеном образовательного воспроизводственного цикла является качественная подготовка на уровне школьного обучения, которая могла бы служить отправной точкой для адаптации детей мигрантов и подготовки их к дальнейшему обучению в вузах принимающей страны.

В то же время, студенческую миграцию можно рассматривать с двух сторон. Во-первых, это вчерашние школьники, прошедшие период адаптации и настроенные на продолжение обучения в принявв-

шей их стране. Во-вторых, это участники программ академической студенческой мобильности, приехавшие на обучение в университеты и не имеющие опыта проживания в принимающей стране. Данный вид миграции можно рассматривать как второе звено воспроизводственного образовательного цикла.

Следовательно, перед системой образования остро стоит вопрос оптимизации жизни и учебы студентов-иностранцев, которые проходят через сложный процесс адаптации к новым условиям их жизнедеятельности.

Несомненно, большое значение для привлечения иностранцев на учебу имеет качество бытовых условий студентов, так как в каждой стране существуют свои особенности повседневного быта и студентам-иностранцам приходится осваивать отличающиеся от привычных для них нормы и правила поведения, общения, ведения хозяйства. Немаловажную роль играет языковой барьер, с которым сталкиваются иностранные студенты. Для устранения такого барьера, совершенствования процесса обучения иностранных студентов необходимо формирование такой важной коммуникативной составляющей языковой личности как профессионально-языковая компетенция [11].

Для определения конкретных проблем адаптации участников образовательной миграции второго звена нами было проведено анкетирование иностранных студентов 1 курса очной формы обучения. Выборка состояла из 40 человек, обучающихся в Уральском федеральном университете.

Результаты исследования показали, что 37 человек из 40 имеют проблемы в межкультурном общении, связанные с недостаточным знанием иностранного языка или с нежеланием влиться в инокультурную среду, учиться и адаптироваться к новым условиям. Студенты не привыкли к новым условиям жизни, и адаптация проходит тяжело. Только 3 студента из общей выборки идентифицируют себя со студенческой средой и стремятся полностью в ней адаптироваться, учиться, полностью погрузившись в языковую среду, у них есть позитивная мотивация к учебной деятельности.

Ответы половины респондентов указывают на неадекватную оценку ими своего положения в инокультурной среде и на плохую адаптацию к изменениям жизненных условий. У 10 человек отсутствует активная социально-культурная позиция. 8 человек из 40 (20 % опрошенных) лояльно относятся к инокультурной среде, в которой они находятся, соответственно, они смогут более успешно адаптироваться к новым условиям жизни. У 2 человек еще не сформировалась четкая позиция, и нет определенной мотивации к учебной деятельности, вероятнее всего, что эти студенты могут прекратить обучение.

Рассмотрим некоторые вопросы теста, связанные с адаптацией субъектов академической миграции.

На высказывание «Поселения иностранных студентов должны быть сконцентрированы, а не разобщены по всему городу» мнения студентов сложились следующим образом: «да» отметили 25 человек, 10 сказали «нет» и 5 затруднились с выбором. Это также свидетельствует о том, что для большей части респондентов предпочтительнее жить в одном месте с людьми своей национальной принадлежности, рядом с вузом, так как ориентироваться в городе им достаточно сложно, что также говорит пока о низкой адаптированности к условиям жизни в другой стране.

На вопрос «Хотелось бы, чтобы для иностранных студентов в студенческих столовых готовили национальные блюда» 34 респондента ответили «да», 3 – «нет» и 3 – «затрудняюсь ответить», это свидетельствует о том, что студенты скучают по дому, по своей национальной кухне и что они не адаптировались к местным бытовым условиям.

На вопрос «Учебные заведения должны предоставлять специальные услуги для иностранных студентов» большинство респондентов (35) дали ответ «согласен», 2 человека дали ответ «не согласен» и 3 затруднились дать ответ.

На высказывание «По отношению к иностранным студентам общественные нормы должны быть более гибкими» 33 респондента отреагировали положительным ответом, только 3 человека не согласились с мнением и 4 затруднились дать ответ.

Два последних вопроса-высказывания определяют общую адаптированность студентов к жизни в новых условиях и утвердительные ответы респондентов «согласен» свидетельствуют о том, что адаптация проходит тяжело и студенты не привыкли к новым условиям.

Таким образом, ответы иностранных студентов демонстрируют не только их слабую адаптированность, но и недостаточное развитие инфраструктуры города и университета, которая должна обеспечивать проживание и каждодневное существование приглашенных студентов, способных позднее стать профессионалами в своих областях и, возможно, пополнить ряды специалистов на предприятиях принявшей территории [6].

В то же время, изучение социального самочувствия людей, в нашем случае студентов-иностранцев, в условиях обучения в инокультурной среде, как их обобщенной эмоционально-оценочной реакции на социальные изменения и свое положение в обществе, является одним из важных аспектов социологического анализа современных тенденций общественного развития [2].

Под социальным самочувствием, как одной из важнейших составляющих жизненной ситуации, мы подразумеваем степень, в ко-

торой ощущается чувство принадлежности обществу и социальной интеграции, так как образ жизни, быт, системы ценностей, традиции и убеждения важны для социального благополучия и качества жизни.

М. Корнилова интерпретирует понятие «социальное самочувствие», как: «комплексный показатель состояния комфортности в среде…», основанный на оценочных суждениях респондентов об «…удовлетворенности жизненными условиями…» и «…защищенности от неприятных событий», а также наличием и спецификой субъективно переживаемой неопределенности жизненной ситуации [4].

Для исследования социального самочувствия иностранных студентов нами было проведено экспериментальное адаптационное обучение студентов из Китая (18 человек) в рамках курса «Коммуникативные стратегии и тактики». Следует учитывать, что данный курс проводился факультативно. Таким образом, посещение студентами занятий распределилось следующим образом: постоянно посещающие – 8 человек, непостоянно посещающие – 10 человек.

Для оценки уровня адаптированности мы использовали социологический тест «Интегральный индекс социального самочувствия» (ИИСС), разработанный Е. Головахой, Н. Паниной, А. Горбачиком. Тест имеет две модификации. Мы использовали 20-пунктный вариант (ИИСС-20), предназначенный для мониторинговых, сравнительных и оперативных исследований. Данная методика позволяет измерять уровень социального самочувствия в современных общественных условиях и оценивать эффективность социальной политики с точки зрения ее влияния на социально-психологическую атмосферу и массовые настроения [2].

В процессе данного измерения социальное самочувствие человека определяется степенью удовлетворения его социальных потребностей, которые являются производными от существующей в обществе системы социальных благ, их производства и распределения: чем больше человек ощущает нехватку социальных благ, тем хуже его социальное самочувствие. Преимущество данного подхода к трактовке социального самочувствия выражается в возможности латентного измерения эмоционально-оценочного отношения человека к обществу [7].

Особенностью предложенной шкалы является двухуровневость измерения. На первом уровне фиксируется наличие у индивидов потребности в том или ином благе, что позволяет проанализировать сравнительную распространенность социальных потребностей, удовлетворение которых позволит повысить уровень социального самочувствия населения в целом. На втором уровне анализа трансформация шкалы позволяет построить количественный интегральный показатель – Индекс социального самочувствия – и провести матема-

тико-статистические процедуры, определяемые общими правилами обработки тестов [2].

Всего выделено пять уровней социального самочувствия, которые представлены в таблице 2 [2].

Таблица 2

Нормативные границы уровней социального самочувствия

Наименование уровня	Значение ИИСС-44	Значение ИИСС-20	Стандартизированное значение ИИСС
Низкий	44-65	20-27	<40
Пониженный	66-71	28-29	40-44
Средний	72-86	30-40	45-55
Повышенный	87-91	41-42	56-60
Высокий	92-132	43-60	>60

По результатам тестирования после адаптационного курса обучения 8 студентов, постоянно посещающих занятия (44,4 %), показали средний уровень социального самочувствия, из непостоянно посещающих 7 человек (38,9 %) – пониженный уровень и 3 человека (16,7 %) показали низкий уровень. При этом подразумевается, что те студенты, которых не интересует то или иное благо, занимают по данному пункту в эмоционально-оценочном отношении к данному благу нейтральное положение, аналогичное позиции «трудно сказать». Принимая во внимание количественное соотношение юношей (14 человек) и девушек (6 человек), нейтральное отношение можно объяснить особенностями мужского и женского отношения к тем или иным явлениям. Подробные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты, полученные при оценке социального самочувствия

Параметры оценки	Не хватает, %	Трудно сказать / не интересует, %	Хватает, %
1. Умения жить в новых общественных условиях	22,4	66,5	11,1
2. Здоровья	5,5	33,3	61,2
3. Подходящей работы	16,7	50,0	33,3
4. Необходимой одежды	11,1	55,6	33,3
5. Хорошего жилья	16,7	33,3	50,0
6. Современных экономических знаний	16,7	50,0	33,3
7. Уверенности в своих силах	5,5	50,0	44,5
8. Необходимой медицинской помощи	16,7	50,0	33,3

Продолжение табл. 3

9. Модной и красивой одежды	16,7	27,8	55,5
10. Необходимой мебели	22,2	44,5	33,3
11. Современных политических знаний	5,5	72,3	22.2
12. Решительности в достижении своих целей	16,7	44,4	38,9
13. Юридической помощи в защите своих прав и интересов	11,2	55,5	33,3
14. Возможности полноценно проводить отпуск	22,2	27,8	50,0
15. Возможности подрабатывать	11,2	55,5	33,3
16. Возможности приобретать самые необходимые продукты	16,7	50,0	33,3
17. Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	11,2	55,5	33,3
18. Полноценного досуга	22,2	38,9	38,9
19. Возможности трудиться с полной отдачей	5,5	61,2	33,3
20. Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	16,7	50,0	33,3

Полученные данные можно объединить в ряд групп:

1. Жизнь в новых условиях, знаниевый компонент: п. п. 1. Умения жить в новых общественных условиях. 6. Современные экономические знания. 11. Современные политические знания. 13. Юридическая помощь в защите своих прав и интересов. Средний показатель: 49,95 %.

2. Здоровьесбережение: п. п. 2. Здоровье. 8. Необходимая медицинская помощь. Средний показатель: 77,85 %.

3. Трудоустройство: п. п. 3. Подходящая работа. 15. Возможность подрабатывать. 19. Возможность трудиться с полной отдачей. Средний показатель: 33,3 %.

4. Одежда: п. п. 4. Необходимая одежда. 9. Модная и красивая одежда. Средний показатель: 44,4 %.

5. Жилищные условия: п. п. 5. Хорошее жилье. 10. Необходимая мебель. Средний показатель: 41,65 %.

6. Инициативность и уверенность в себе: п. п. 7. Уверенность в своих силах. 12. Решительность в достижении своих целей. 17. Инициатива и самостоятельность в решении жизненных проблем. Средний показатель: 90,8 %.

7. Досуг и отдых: п. п. 14. Возможность полноценно проводить отпуск. 18. Полноценный досуг. Средний показатель: 69,45 %.

8. Продукты питания: п. п. 16. Возможности приобретать самые необходимые продукты. 20. Возможности питаться в соответствии со своими вкусами. Средний показатель: 33,3 %.

По полученным результатам можно сделать следующие выводы по графе «хватает». По знаниевому компоненту достаточность знаний наблюдается почти у половины опрошенных студентов: 49,95 %. Однако самый низкий показатель по п. 1: Умения жить в новых общественных условиях (11,1 %), что может подтверждать сложности в адаптации в межкультурной среде.

По здоровьесбережению – 77,85 %. Более половины студентов (61,2 %) чувствуют себя здоровыми. Данные могут подтверждаться здоровым образом жизни, которого придерживаются китайские студенты, и восточными практиками, которые выполняются ими независимо от окружающей среды. Однако почти треть студентов (33,3 %) нуждаются в медицинской помощи.

По трудоустройству – 33,3 %. Только треть студентов удовлетворена возможностью подрабатывать. Данный параметр, возможно, связан с особенностями законодательства, касающегося указанной возможности. Хотя наши исследования, а также исследования зарубежных коллег подтверждают необходимость разрешения на работу зарубежных студентов, что могло бы способствовать их адаптации с последующим решением о возможности использования своего трудового потенциала в стране получения образования.

По одежде: 44,4 % студентов считают, что у них достаточно одежды, причем 55,5 % – модной одежды.

По жилищным условиям: 41,65 % студентов оценивают свои жилищные условия как нормальные. Следует учитывать, что в Уральском федеральном университете (УрФУ) два года назад было выстроено специальное общежитие для студентов-иностранцев.

По инициативности и уверенности в себе: 90,8 %, считают себя достаточно инициативными и уверенными в своих силах, что должно способствовать их адаптации в новых условиях.

Досуг и отдых: 69,45 % оценивают положительно. Возможно, это связано с широкой сетью досуговых мероприятий УрФУ.

По продуктам питания – 33,3 %, т. е. только треть студентов довольны набором продуктов питания, что, возможно, связано с особен-

ностями национальной китайской кухни, требующей определенных ингредиентов.

В то же время многие студенты занимают нейтральную позицию в отношении тех или иных благ. Данный факт можно объяснить, во-первых, не полным прохождением курса «Коммуникативные стратегии и тактики». Во-вторых, особенностями китайской культуры, где не принято выражать отрицательное отношение напрямую, таким образом, «сохраняя свое лицо».

В целом, можно предположить, что те студенты, которые посещали занятия постоянно (8 человек), имеют уровень социального самочувствия на среднем уровне, а по некоторым параметрам на высоком (Здоровье, 61,25 %) и повышенном (Модная и красивая одежда, 55,5 %), чем те студенты, которые часто пропускали занятия и показали пониженный уровень социального самочувствия.

Принимая во внимание теоретические положения и эмпирические данные исследования, можно сделать следующие выводы.

Академическая мобильность, с одной стороны, может рассматриваться как составная часть миграционных потоков, образуя международное образовательное пространство. С другой стороны, в перспективе она может рассматриваться как профессиональный ресурсный потенциал для принимающей стороны.

Следовательно, необходимо комплексное рассмотрение различных аспектов академической мобильности, ее различных потоков, формируя межкультурную образовательную систему: дошкольные учреждения – школа – университет.

Данное положение созвучно концепции воспроизводственных циклов в экономике, которая может быть экстраполирована на образовательную среду. Таким образом, каждое звено (образовательные учреждения) участвует в создании продукта (знаний), оптимизируя обучение как на локальном, так и на международном уровне, что вызывает адаптацию звеньев, их взаимосвязей и самой образовательной среды.

Однако процесс адаптации сложен и многогранен. По данным наших исследований, прежде всего, трудности возникают на уровне языковых несоответствий, что влечет за собой непонимание особенностей проживания в новой межкультурной среде, ее норм и традиций. Остальные проблемы, так или иначе, связаны с ними, что вызывает состояние длительного кросс-культурного шока и когнитивный диссонанс.

Для уменьшения негативных симптомов необходимо вводить курсы адаптации уже на стадии обучения, с целью повышения уровня социального самочувствия. Однако часть мер по реализации и поддержке адаптационного процесса должна решаться на уровне администрации городов и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выхованец О. Д. Образовательная миграция как часть миграционной политики России // Доклад на заседании Научного Совета ФМС России. 2009. URL: http://www.fms.gov.ru/about/science/science_session/forth/vih.pdf (дата обращения 10.12.2018).
2. Головаха Е. И. Измерение социального самочувствия: тест ИИСС. *Социология*. 1998. № 10. С. 45-71.
3. Зборовский Г. Е., Щуклина Е. А. Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации. *Социологические исследования*. 2013. № 2. С. 80–91.
4. Корнилова М. В. Институт социальной защиты населения в условиях усиления социальных рисков (на примере социального обслуживания пожилых граждан г. Москвы): дис. … канд. соц. наук. М., 2012. 216 с.
5. Куприна Т. В. Оценка проблем и потенциала учебной миграции на территории г. Екатеринбурга и Свердловской области. *Региональные аспекты международной трудовой миграции в современной России. Оценка факторов и эффектов* / под ред. Е. Б. Бедриной. Екатеринбург : Институт экономики. УрО РАН, 2017. С. 58–64.
6. Куприна Т. В., Бекетова А. П., Сергеева Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение академической миграции. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения : монография* / под ред. Н. И. Ушаковой. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 46–60.
7. Магун В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности. М. : Наука, 1983. 176 с.
8. Мэн Ся. Обучение русскому языку в КНР как социокультурная проблема. *Материалы XII конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press, 2011. С. 111–114.
9. Образовательная миграция в России. URL: http://zagrandok.ru/vyezd/migraciya/uchebnaya-migraciya.html/ (дата обращения 08.12.2018).
10. Ресурсная структура мировых воспроизводственных циклов. URL: https: // studref.com/409381/ekonomika/resursnaya struktura mirovych vosproizvodstvennyh tsiklov/ (дата обращения 20.12.2018).
11. Сергеева Л. В. Влияние демографических процессов на развитие образовательной миграции в России. *Социально-экономические и пространственно-временные особенности развития демографических процессов в регионах России: сборник материалов VI Уральского демографического форума с международным участием* / отв. ред. акад. РАН А. И. Татаркин, А. И. Кузьмин. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2015. С. 153–158.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧАСНИКІВ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ушакова Наталя
Шульга Ірина

КОГНІТИВНО-ДІЯЛЬНІСНА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «РІВЕНЬ ВОЛОДІННЯ ОСВІТНІМИ МІГРАНТАМИ МОВОЮ НАВЧАННЯ»

Мовна підготовка є основним складником академічної адаптації освітніх мігрантів, які отримують вищу освіту в закордонних університетах. Створення ефективної системи навчання мови, методики формування певного набору навичок і вмінь вимагає визначення початкового рівня володіння освітніми мігрантами мовою навчання. Слід з'ясувати, якою мірою реальний рівень здатності абітурієнтів і студентів до навчально-професійного спілкування на початку 1 курсу відповідає їхнім освітнім потребам.

Для цього необхідно уточнити когнітивно-діяльнісну структуру поняття «рівень володіння мовою навчання», що склалося в сучасній методиці мовної підготовки освітніх мігрантів, а також розглянути систему рівнів володіння іноземцями мовою, що існує нині у вищій освіті України. Сьогодні мовою навчання в Україні може бути українська (*далі* – УМІ), англійська, російська (*далі* – РМІ).

На думку провідних методистів, рівень володіння мовою характеризує міру досягнутого успіху у володінні цією мовою і проявляється в параметрах комунікативної компетенції / компетентності, тобто здатності користуватися мовою як засобом спілкування [1].

Погодимося з точкою зору, згідно з якою компетенцію можна представити у вигляді суми знань, навичок, умінь, засвоєних тими, хто вчиться, під час навчання, а застосування отриманих знань, навичок і умінь складає зміст компетентності студента, його здатність до виконання мовленнєвого акту на основі сформованої компетенції [26: 19], на нашу думку, компетенція є когнітивним, а компетентність – діяльнісним складником поняття, визначення якого є метою нашого дослідження.

Нині зменшується зв'язок рівня навченості з часовими параметрами його опанування. Один і той же рівень може бути досягнутий різними шляхами і за різний час. Початок такому підходу покладено Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [10].

Проаналізуємо, наскільки вимоги до рівня навченості іноземних абітурієнтів і студентів 1 курсу, а також способи досягнення ними кожного рівня відповідають завданням організації ефективного навчального процесу, зокрема, реалізації навчально-професійних, пізнавальних, соціокультурних комунікативних потреб названого контингенту.

У системи освіти більшості держав упроваджено освітні стандарти, що розуміються як опис «мінімальних обов'язкових вимог до цілей і змісту навчання. Норми і вимоги, встановлені освітніми стандартами, приймаються як еталон при оцінці якості основних параметрів освіти. На основі освітніх стандартів розробляються програми навчання, підручники, навчальні посібники *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [1: 165].

У галузі викладання УМІ розроблено освітні стандарти, що відповідають рівням, визначеним Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. В освітніх стандартах із російської мови [5; 6; 7] визначено мінімальні вимоги до рівня володіння загальнолітературною мовою. Описано зміст комунікативної компетенції (інтенції, ситуації і теми спілкування, вимоги до мовленнєвих умінь у видах мовленнєвої діяльності, типи текстів, їхній обсяг); зміст мовної компетенції (фонетика, графіка, словотворення, морфологія, синтаксис, лексика). Встановлено, що обов'язковим складником стандартів є професійні модулі, що характеризують вимоги до володіння мовою спеціальності.

В Україні освітній стандарт із РМІ (як мови навчання) ще не створений, тобто відсутня основа регулювання усіх подальших етапів організації навчального процесу, у тому числі і створення програм. Використання освітніх стандартів РФ в повному об'ємі не є доцільним у зв'язку з тим, що комунікативні потреби студентів значною мірою формуються завданнями спілкування в конкретному мовному соціокультурному і навчально-професійному оточенні.

Стандарти з української мови як іноземної відбивають обсяг комунікативної компетентності, сформованої на загальнолітературному мовному матеріалі. Актуальним завданням залишається опис профе-

сійно-орієнтованих комунікативних потреб студентів і магістрантів різних профілів навчання (нефілологічного і філологічного) і спеціальностей, що опановують іноземці у ЗВО України.

Основними документами, що регулюють процес мовної підготовки іноземних студентів українських ЗВО, є навчальні програми. Програма навчання – це «засіб навчання і інструктивно-методичний документ, що визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, що підлягають засвоєнню, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Програма супроводжується пояснювальною запискою, в якій розкриваються завдання навчання, характеризуються структура програми, послідовність вивчення матеріалу, організаційні форми навчання *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [1: 223].

Загальноукраїнські Програми з української мови як іноземної відбивають дещо застарілий підхід до визначення рівня навченості відповідно до етапу навчання. Це програма для слухачів підготовчого відділення (факультету) [16] та програма для студентів основного етапу навчання [9].

Існує декілька програм із РМІ для студентів-іноземців нефілологічного профілю навчання [19; 21], а також програма для іноземців-майбутніх філологів. Мовна підготовка іноземних студентів нефілологічних спеціальностей до недавнього часу реалізувалася в закладах вищої освіти України відповідно до описаного нижче алгоритму.

Підготовка бакалаврів із УМІ та РМІ здійснювалася впродовж трьох із половиною років (7 семестрів), причому навчання у ЗВО було можливе тільки після оволодіння іноземцями програмою підготовчого факультету, досягнення певного рівня володіння мовою (рівень В1 за загальноєвропейською шкалою). Навчання на підготовчому факультеті є першим етапом освоєння іноземними студентами мови навчання, досягнення названого рівня. У методиці викладання мови навчання цей етап має назву початкового.

Для підготовчих факультетів було створено програми, що містять опис вимог не лише з УМІ та РМІ, але й зі спеціальних предметів (математики, фізики, біології тощо) [15; 16].

Програма дисципліни «Російська мова» визначає основні цілі навчання, описуючи зміст усіх етапів довузівської підготовки. Як підкреслюють автори програми, навчальні цілі визначають основні рівні кінцевих умінь, що включають оволодіння російською мовою як «робочою мовою» для подальшого навчання у ЗВО України за обраною спеціальністю; оволодіння російською мовою як засобом спілкування і ознайомлення з країнознавчими реаліями. Програма складена з урахуванням основних цілей і завдань навчання, що визначаються професійними, комунікативними і пізнавальними потребами студентів-іноземців підготовчих факультетів [16].

Мовний матеріал подано відповідно до основних аспектів російської мови, сформульовано вимоги до рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності, структурно-синтаксичний мінімум початкового етапу відповідає завданням спілкування у соціально-побутовій і соціально-культурній сферах. У програмі підкреслено важливість опанування засобів спілкування в навчально-професійній сфері, що спричиняє необхідність здійснення міжпредметної координації, відбору навчального матеріалу наукового стилю мовлення для забезпечення сприйняття студентами матеріалу дисциплін, що вивчаються.

Проте в той же час в передмові до аналізованої програми бачимо, що вона складена без урахування професійної спрямованості навчання [16: 80] і фіксує цілі і зміст навчання в ідеалізованій формі, тоді як їхнє втілення відбувається в умовах навчальної діяльності на різних за профілем підготовчих факультетах. Навчання наукового стилю мовлення здійснюється відповідно до його реалізації в підмовах спеціальних дисциплін (фізики, математики, біології тощо), що вивчаються.

У програмі, що аналізується, визначений перелік стандартних ситуацій соціально-побутової сфери спілкування (у деканаті, на вулиці, у транспорті, на пошті, телеграфі, у бібліотеці, в медпункті, в поліклініці, в магазині, в гуртожитку, у банку, і т. ін.) і типових інтенцій. Наприклад, у ситуації «в деканаті» треба вміти реалізувати такі інтенції: привітатися, відрекомендуватися, пояснити мету відвідування, написати заяву з проханням дозволити дострокову здачу іспитів, поїздку на батьківщину, поселення до гуртожитку, попросити довідку для посольства, порадитися з деканом про особисті проблеми, подякувати, попрощатися [16: 30]. Як бачимо, деякі інтенції близькі до ситуацій академічного спілкування, проте інтенції найбільш частотних і актуальних ситуацій не знайшли відображення у відповідному списку програми. Таким чином, програма не відповідає в повному обсязі комунікативним потребам іноземних студентів, тобто не може допомогти повноцінно підготувати їх до реального спілкування на 1 курсі.

У зв’язку з цим очевидно, що вимоги до когнітивно-діяльнісних характеристик мовної особистості освітніх мігрантів, що формується на підготовчому факультеті, мають дещо загальний, неконкретний характер і не можуть методично доцільно регулювати, в першу чергу, ситуативно-тематичну організацію освоєння російської мови як мови навчання.

У методичній літературі, присвяченій організації навчання на підготовчих факультетах, міститься опис кінцевої мети навчання. Це три основні компоненти: *володіння мовою* в обсязі, що забезпечує можливість здійснювати навчальну діяльність російською мовою, і необхідно-

му для спілкування в навчально-професійній і соціально-культурній сферах; *володіння системою предметних знань*, необхідних для продовження освіти у ЗВО; *психологічна готовність* до навчальної діяльності в умовах нового для студента соціально-культурного середовища [12].

Якщо два перші компоненти в різних формах присутні у програмах, бо ґрунтуються на завданнях засвоєння граматики російської мови і лексики вказаних сфер спілкування, то третій компонент у них ніяк не позначений, при тому, що він є важливим для повноцінної участі інофонів у навчальному процесі.

Чинником, що ускладнює процес навчання, справедливо вважають розбіжності в освітніх системах країни студента і країни, де він здобуває освіту. Всі іноземні студенти відчувають стрес, пов'язаний із необхідністю адаптації до нових соціальних, культурних, мовних, кліматичних та ін. умов. Відсутність у програмі вимог до формування психологічної адаптованості підтверджує той факт, що цей компонент найменш вивчений у методиці викладання мови навчання, і його науково-методичне осмислення є актуальною науковою проблемою. Деякі аспекти адаптації іноземців до навчання в зарубіжних університетах розглянуто в колективній монографії «Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения» [2].

В Україні не створені методичні документи, що регламентують навчання на підготовчому факультеті та його результат з урахуванням завдань підготовки до спілкування в актуальних ситуаціях академічної комунікації. Для цього потрібне створення освітніх стандартів, а також структуризація програм відповідно до таких вимог [12]: програми мають містити *інваріантний*, єдиний для всіх (наприклад, нефілологічних) спеціальностей компонент (блок), що описує лінгвістичні параметри вимог до рівня навченості іноземних студентів, вимоги до рівня сформованості вмінь і навичок у видах мовленнєвої діяльності; *регіональний компонент* (блок), що відбиває особливості соціокультурної ситуації в регіоні, де студент здобуватиме вищу освіту, і завдання навчання спілкування в соціокультурній сфері. Не менш важливим є компонент адаптації іноземця до освітнього процесу конкретного ЗВО, сформованість психологічної та пізнавальної готовності до навчання в конкретному навчальному закладі. Такий компонент ми назвали *компонентом академічної адаптованості*, і вважаємо, що він має бути складником блоку навчальної програми, що відбиває особливості професійно орієнтованої освіти у певному ЗВО.

Новим, але безсумнівно актуальним напрямом підготовки освітніх мігрантів у ЗВО України є англомовна форма навчання. Вона розвивається в першу чергу в медичних, фармацевтичних закладах вищої освіти, а також в університетах і на факультетах, що навчають

майбутніх фахівців у сфері економіки, міжнародної економіки, туристичного бізнесу тощо.

Міністерство охорони здоров'я підготувало документи, зокрема навчальні програми із мови навчання (української, російської) для іноземців. Такі програми, на наш погляд, ще потребують ретельного співвіднесення із комунікативними потребами майбутніх медиків, визначення рівня навченості, що його досягають студенти певного курсу навчання.

Навчальний процес в Україні донедавна здійснювався за робочими програмами [21], створеними на основі типових навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України [16; 19]. Це пов'язано як із необхідністю освоєння студентами-іноземцями мови конкретної спеціальності, що дасть їм можливість сприймати матеріал спеціальних дисциплін, так і з обов'язковою присутністю в програмах соціокультурного компонента – всеукраїнського, регіонального, місцевого країнознавства. На відміну від основного мовного змісту програми, єдиного для всіх ЗВО, (всеукраїнського, інваріантного), регіональний компонент має бути описаний для студентів кожного конкретного підготовчого факультету і повинен перевірятися при вступі до конкретного ЗВО. Тоді ж необхідно визначати готовність іноземних студентів до сприйняття змістового компонента блоку ЗВО – навчально-професійного складника когнітивно-діяльнісного конструкту, що є необхідним для адаптації та участі студентів у навчальному процесі конкретного закладу вищої освіти.

Аналіз навчальних програм для студентів нефілологічних спеціальностей основного етапу навчання [19; 21] з метою з'ясування, наскільки програмні вимоги відповідають комунікативним потребам студентів, дозволяє констатувати, що ці програми, так само як і програми для початкового етапу, не містять необхідного переліку академічних комунікативних ситуацій і не ставлять завдань навчання спілкування у рамках таких ситуацій.

В останні роки відсутні єдині документи, що визначають процес мовної підготовки інофонів у ЗВО. Кількість годин, що виділяються на освоєння іноземцями мови навчання навчальними планами факультетів, має відповідати кількості годин з іноземної мови для українських студентів. Оскільки плани різних ЗВО і факультетів не уніфіковані в частині викладання іноземних мов і інших дисциплін лінгвістичного циклу (наприклад, української мови професійного спрямування, практики перекладу тощо), можна констатувати, що на кожному факультеті і для кожної спеціальності на мовну підготовку виділяється кількість годин, що не співпадає з часовими параметрами інших спеціальностей і факультетів. Наприклад, кафедрою мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, що здійснює

навчання освітніх мігрантів на 20 факультетах ХНУ імені В. Н. Каразіна, у 2018–2019 навчальному році створено більше 100 програм із дисциплін лінгвістичного циклу. Це такі дисципліни: «Іноземна мова» (російська) для студентів 1–4 курсів медичного факультету, «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (російська), «Іноземна мова 2 (російська)» для студентів 1–5 курсів факультету іноземних мов, «Практика перекладу 2», «Загальна теорія другої іноземної мови» для іноземних студентів другого магістерського рівня факультету іноземних мов, «Словотвір другої (російської) іноземної мови» для іноземних студентів 2 курсу факультету іноземних мов, «Стилістика другої (російської) іноземної мови» для іноземних студентів 3 курсу факультету іноземних мов, «Лінгвокраїнознавство другої (російської) іноземної мови» для іноземних студентів 4 курсу факультету іноземних мов, «Методика викладання другої (російської) іноземної мови» для іноземних студентів 4 курсу факультету іноземних мов, «Українська мова як іноземна» для спеціальності 073 «Менеджмент», «Теорія та практика перекладу» (для іноземних студентів) для напряму підготовки 6.140103 «Туризм», «Іноземна мова за фахом» для спеціальності 073 «Менеджмент», «Іноземна мова і переклад» (для іноземних студентів) для спеціальності 242 «Туризм», «Іноземна мова професійного спілкування» для спеціальності 051 «Економіка», «Теорія та практика перекладу» (для іноземних студентів) для спеціальності 242 «Туризм», «Українська мова як іноземна» для студентів 1 курсу юридичного факультету (спеціальність «Міжнародне право»), «Культура мовлення правника» для студентів 1 курсу юридичного факультету (спеціальність «Міжнародне право»), «Іноземна мова (друга)» для студентів 3 курсу юридичного факультету (спеціальність «Міжнародне право»), «Ділова українська мова» для студентів 1 курсу юридичного факультету (спеціальність «Право»). Перелічені програми складають лише незначну частину підготовленого кафедрою пакета навчальних програм.

Аналізуючи процес мовної підготовки іноземців, можна зробити висновок, що відповідно до існуючих навчальних планів і програм навчальний рік, семестр, кількість годин для вивчення певної дисципліни для студентів різних факультетів також різняться, що не сприяє формулюванню єдиних вимог до рівня навченості освітніх мігрантів.

Вивчення організації навчального процесу мовної підготовки інофонів дозволяє констатувати, що вимоги до формування комунікативної компетентності іноземців, які готуються до вступу до ЗВО і такі, що вже навчаються у бакалавраті або магістратурі, потребують доопрацювання і систематизації відповідно до, в першу чергу, донавчально-професійних комунікативних потреб студентів, для чого не-

обхідне визначення когнітивно-діяльнісної структури поняття «рівень володіння мовою».

На думку Л. Фарисенкової, «при компетентнісному підході до навчання вимоги до результатів освоєння освітніх програм формулюються у вигляді переліку (набору) компетенцій, які повинен мати „на виході" той, хто навчається (*переклад наш – Н. У., І. Ш.*)» [24: 298].

Для вирішення цього завдання доцільно з'ясувати перелік складників комунікативної компетентності, оскільки необхідний і достатній набір таких складників є найбільш ефективною моделлю мовної підготовки.

Комунікативна компетентність (далі – КК) – термін методики навчання іноземних мов, що став уже класичним, а його основні характеристики актуальні і можуть бути інтерпретовані для різних етапів і профілів навчання будь-якої іноземної мови. КК розуміють як здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування з побутового, навчального, професійного і культурного життя; уміння користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування, здатність реалізовувати лінгвістичну компетенцію в різних умовах мовленнєвого спілкування [1: 98]. Останнім часом така характеристика КК доповнюється спробами виокремити її складники. Спираючись на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [10], методисти виокремлюють такі складники КК: мовний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний, соціальний, соціокультурний.

З метою уточнення когнітивно-діяльнісної структури поняття «рівень володіння мовою» розглянемо характеристики складників КК, проаналізуємо відповідність їхнього набору комунікативним потребам іноземних студентів.

Услід за європейськими лінгвістами і методистами [10] російські і вітчизняні вчені [1; 23] виділяють *мовну* компетенцію, яка розуміється як володіння системою відомостей про мову, що вивчається, за її рівнями: фонемним, морфемним, лексичним, синтаксичним. Учень має мовну компетенцію, якщо має уявлення про систему мови, що вивчається, і може користуватися цією системою на практиці. На якість мовної компетенції впливає не лише міра володіння мовою, що вивчається, але і рівень володіння учнями рідною мовою. Відповідно, складниками мовної компетенції є граматичний, фонологічний, лексичний [1; 10].

Наступним складником конструкта КК є *мовленнєва* компетенція. Її визначають як володіння способами формулювання думок за допомогою мови й уміння користуватися такими способами в процесі сприйняття і породження мовлення [1; 10].

Близькій мовленнєвій компетенції за основними характеристиками можна вважати *дискурсивну* компетенцію, оскільки вона є здатніс-

тю особистості будувати цілісні, зв'язні і логічні висловлювання (дискурси) різних функціональних стилів в усному і писемному мовленні на основі розуміння різних видів текстів під час читання і аудіювання; передбачає відбір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних завдань [1].

Соціокультурна компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості мовленнєвої поведінки її носіїв і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови [1].

Країнознавча компетенція – сукупність знань про країну мови, що вивчається. Наявність таких знань (фонових) забезпечує певний рівень навичок і вмінь використання з метою спілкування національно-культурного компонента мовних одиниць, мовленнєвого етикету і невербальних засобів спілкування. Країнознавча компетенція часто розглядається як частина (компонент) соціокультурної компетенції [1]. Вважаємо, що соціокультурна і країнознавча компетенції потребують додаткових дефініцій, оскільки наведені вище визначення багато в чому схожі.

Поняттям, близьким до поняття соціокультурної компетенції, є *лінгвокраїнознавча* компетенція, володіння якою передбачає знання національних звичаїв, традицій, реалій країни мови, що вивчається, що дозволяє вилучати з одиниць мови з національно-культурним компонентом значення країнознавчу інформацію і користуватися нею, досягаючи повноцінної комунікації [1].

Для використання мови в соціальному контексті потрібна *соціолінгвістична* компетенція, яка виражається у володінні нормами ввічливості, регістрами спілкування, лінгвістичними маркерами соціальних стосунків. Здатність вступати у комунікативні відносини з іншими людьми визначається сформованістю *соціальної* компетенції, тобто уміннями орієнтації в соціальній ситуації та управління нею [1].

Для тих, хто вивчає іноземну мову і недостатньо володіє нею, актуальні *стратегічна* і/або *компенсаторна* компетенції. Деякі автори розділяють ці компетенції [8], інші вважають, що обидва терміни означають здатність заповнити пропуски в знанні мови, а також у мовленнєвому і соціальному досвіді в іншомовному середовищі [1]. Або ж перша означає здатність доповнювати в процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування, а друга дозволяє інофону залучати в умовах недостатнього володіння мовою, що вивчається, наявні у нього знання, уміння і навички користування рідною або іноземною мовою. Обидві названі компетенції допомагають здійснювати комунікацію в ситуації дефі-

циту лінгвістичних ресурсів. Уважаємо, що правильніше розділяти ці дві компетенції, оскільки стратегії спілкування можуть бути двоякими: стратегії дії і стратегії компенсації, тобто стратегічна компетенція включає компенсаторну як один з компонентів.

Стратегії дії співвідносяться з іншим безсумнівно важливим складником КК – *прагматичною* компетенцією, яку визначають як сукупність знань про правила побудови висловлювань, їх об'єднання в текст (дискурс), умінь використати висловлювання для вирішення комунікативних завдань, умінь будувати висловлювання відповідно до особливостей взаємодії комунікантів. Прагматична компетенція виражається в здатності побудови висловлювання відповідно до комунікативної і прагматичної мети. Важливими параметрами сформованості прагматичної компетенції вважаються такі: міра адаптації до мовленнєвих ситуацій, уміння вести діалог, розвиток теми висловлювання, його цілісність і зв'язність [1; 10].

Завдання засвоєння мови з метою оволодіння майбутньою спеціальністю роблять актуальним формування в іноземних студентів *предметної* компетенції – сукупності знань, умінь, навичок, що формуються в процесі навчання тієї або іншій дисципліні [1; 12]. Це здатність орієнтуватися в змістовному плані спілкування в певній сфері людської діяльності змістовний, денотативний план висловлювань, фрагменти навколишнього світу через знання людини про цей світ. У російській системі тестування з РМІ для абітурієнтів ЗВО до тестових матеріалів входить професійний модуль, метою якого є визначення рівня володіння мовою майбутньої професії [7]. Під час вступної співбесіди із мови навчання абітурієнти ХНУ імені В. Н. Каразіна також мають продемонструвати певний рівень володіння мовою майбутньої спеціальності.

У методиці існує поняття *загальної* компетенції (чи загальної навчально-пізнавальної компетенції), під якою розуміють усю сукупність знань, здібностей, умінь, навичок, що обумовлюють пізнавальну активність людини при здійсненні мовленнєвої діяльності. Універсальність цього терміна пояснює його багатокомпонентну структуру і деяку розмитість. Загальна компетенція, на думку вчених, включає: 1) декларативні знання (про світ, про різні сфери життя, отримані в результаті життєвого досвіду, освіти або з інших джерел); 2) соціокультурні і міжкультурні знання, тобто знання, властиві певній культурі або такі, що мають універсальний характер, розуміння схожості і відмінностей між культурами рідної країни і країни мови, що вивчається, системи цінностей, правил етикету, мови жестів; 3) знання специфіки мовної системи, що вивчається; 4) індивідуально-психологічні особливості людини, що дозволяють успішно здійснювати мовленнє-

ву діяльність, а також навички і вміння, що забезпечують ефективне оволодіння нерідною мовою і культурою [1; 10].

Здатність користуватися раціональними прийомами розумової праці і самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю дістала назву *загальнонавчальної* компетенції. Ця характеристика особи, яка навчається, останнім часом привертає пильну увагу вчених [4] і потребує подальшого вивчення для визначення набору загальнонавчальних умінь, необхідних і достатніх для конкретного контингенту учнів і рівня володіння мовою.

Освоєння іноземцями спеціальних дисциплін вимагає володіння мовною, мовленнєвою, стратегічною, предметною компетенціями, а крім того, потрібні уміння, що входять до складу загальної та загальнонавчальної компетенції.

Вчені вважають [3], що головна проблема інтерпретації цього терміна полягає в тому, що всі компетенції мають схожі характеристики, але не є комплексними, системними. Ми також доходимо висновку, що потрібна побудова інваріантного когнітивно-діяльнісного конструкта, складники якого матимуть варіативні компоненти, що враховують особливості кожної конкретної категорії учнів, етапу, профілю навчання і рівня володіння мовою.

Доцільно орієнтуватися на структуру КК, покладену в основу рівневої системи оцінювання і прийняту для опису порогового рівня володіння англійською мовою [10]. Подібний підхід прийнятий і в російській системі тестування, де виділяється мовна, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна (що розуміється як компенсаторна) компетенції, а також соціокультурна і соціальна компетенції.

Часто в основу систем тестування з мови навчання закладається така мінімізована структура КК: мовний, предметний, дискурсивний, прагматичний, соціокультурний складники [3].

За підсумками аналізу різних точок зору на структуру рівня володіння мовою навчання вважаємо, що необхідними (але не достатніми) компонентами такої структури є такі: мовний, мовленнєвий (дискурсивний), предметний, соціокультурний, стратегічний, загальнонавчальний.

У сучасних дослідженнях із методики викладання РМІ простежуються нові аспекти інтерпретації терміна «комунікативна компетенція». Когнітивний підхід раніше не розглядався як базовий при формуванні КК. Останнім часом методисти починають ширше трактувати цей підхід у зв'язку із завданнями навчання спілкування іноземною мовою. Зокрема, *Л.* Фарисенкова стверджує, що виділення на когнітивній основі і системний опис рівнів КК іноземців, які вивчають російську мову, дозволить визначити обов'язкові результати навчання, розробити і впровадити в навчальний процес принципи рівневої диференці-

ації навчання, що має сприяти здійсненню комплексного підходу до навчання [24]. За типом когнітивних стратегій (основним структуроутворюючим елементом) дослідником виділені рівні КК: стартовий, базовий, ядерний і оптимізуючий; обґрунтовано новий підхід до виділення й опису рівнів КК іноземців, які вивчають російську мову, що базується на: а) певній системі когнітивних стратегій; б) конкретних класах (підкласах) мовленнєвих актів; в) рівнеутворюючому мовному матеріалі.

При компетентнісному підході на перший план виходить дія, операція, що співвідносяться не з об'єктом, а з ситуацією, проблемою [24: 297]. Ця точка зору співвідноситься з результатами, отриманими під час дослідження: необхідністю розвивати уміння виходити з комунікативних складнощів в умовах дефіциту лінгвістичних ресурсів, що потрібно іноземним студентам, в першу чергу, в актуальних ситуаціях навчального спілкування.

Погодимося з думкою, згідно з якою незалежно від підходів методистів до складу поняття «комунікативна компетенція» її зміст складають знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки; автентично відбиваючи природу спілкування, він є методично, психолігвістично і лінгвістично погодженою єдністю всіх компонентів, що утворюють ситуації спілкування: соціальні і комунікативні ролі; місця, в яких відбувається спілкування, теми і плани їхнього розкриття, функції мови та інтенціональний план висловлювання [20: 73–74].

Основною комунікативною ситуацією, що відбиває найважливіші життєві потреби іноземних студентів, є навчання у ЗВО. Окрім завдань навчання спілкування в навчально-професійній сфері існує необхідність забезпечення потреб студентського життя в чужій країні, а саме: побутових, правових, а також таких, які можна назвати академічними (орієнтація в особливостях і структурі навчального процесу, особливостях міжособистісного спілкування з його суб'єктами). У дисертаційному дослідженні І. Шульги визначені академічні комунікативні потреби студентів (особливо на першому курсі, коли понад усе потрібна адаптація до нових умов життя і навчання). У зв'язку з цим, доцільним є виділення й опис адаптаційного (академічної адаптованості) компонента КК іноземних студентів.

Водночас, результати навчання свідчать, що врахування тільки названих вище потреб, що здійснюється у практиці викладання мови навчання, не дозволяє досягти компетентнісної мети мовної освіти.

У стандартних ситуаціях для реалізації цільових установок спілкування потрібне використання загальнонавчальних і компенсаторних умінь студентів. До складу КК (компоненти рівня навченості) випускників підготовчого факультету не включено названі елементи, що

становлять необхідну основу оволодіння мовним матеріалом і знаннями зі спеціальних дисциплін.

Вважаємо, що загальнонавчальні вміння є обов'язковим компонентом *навчально-пізнавальної* компетенції. Це пов'язано з тим, що іноземна мова в сучасній освітній парадигмі кваліфікується не як навчальний предмет, а як освітня дисципліна, тобто засіб особистого розвитку й освіти [18]. Навчання іноземної мови має важливе значення для розвитку механізмів самоорганізації та саморегуляції особистості освітнього мігранта. Для успішної організації освітнього процесу потрібний розвиток спеціальних пізнавальних і регуляторних механізмів, які дістали назву загальнонавчальних умінь, пізнавальних стратегій [8].

Загальнонавчальний компонент КК пов'язаний із формуванням в учнів здатності до самостійної організації спочатку навчальної, а потім професійної діяльності. «Вищим рівнем розвиненості людини є здатність до самоорганізації, тобто самостійного формулювання мети, самостійного вибору алгоритму і засобів діяльності, самостійного виконання обраної програми діяльності, контролю її ефективності й оцінки досягнутого *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [18: 88].

В оволодінні іноземною мовою самостійність діяльності має величезне значення. «По-перше, тому, що мисленнєво-мовленнєва діяльність завжди – акт самостійний, а по-друге, іноземної мови не можна навчити, їй можна тільки навчитися. Шлях до оволодіння мовою лежить виключно через самостійну мисленнєво-мовленнєву діяльність *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [18: 33]».

Формування вмінь самостійної діяльності на заняттях із мови навчання може слугувати для іноземних студентів моделлю організації самоконтролю, самокорекції, самоосвіти, самонавчання. Ці уміння є однією з ключових компетенцій, рекомендованих Радою Європи у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [10].

Для іноземних студентів формування вмінь самостійної роботи, самоорганізації та самоконтролю набуває подвійного значення. Іноземна мова (українська або російська), яка є мовою навчання, має стати інструментом ефективного здійснення професійної підготовки, аналізу, синтезу, інтерпретації інформації спеціальних дисциплін.

У самостійній роботі проявляються такі необхідні сучасному фахівцеві якості, як ініціативність, відповідальність за хід і результат діяльності, проявляються мотивація, цілеспрямованість здійснення навчальної діяльності [14].

Для успішного здійснення самостійної пізнавальної діяльності, на думку методистів, мають бути сформовані: 1) уміння самостійно добувати нові знання з різних джерел і формувати нові вміння і навички шляхом заучування і шляхом самостійного дослідження і відкриття;

2) уміння використовувати отримані знання, уміння для подальшої самоосвіти; 3) уміння застосовувати отримані знання й уміння в практичній діяльності; 4) уміння планувати свою діяльність, чітко ставити і систематизувати завдання, вибирати способи найбільш ефективного і раціонального виконання цих завдань; 5) уміння контролювати свою діяльність і вносити в неї корективи за результатами контролю, порівнювати ці результати з наміченими й усувати причини відхилень [8].

Такі вміння реалізуються за допомогою мови, тому безперечним є зв'язок формування вмінь самостійної діяльності з навчанням видів мовленнєвої діяльності, формуванням КК.

Раціональній організації самостійної роботи сприяє наявність таких загальнонавчальних умінь, як планування, моделювання, програмування і оцінювання власної діяльності. Планування – процес визначення мети і послідовності її досягнення. Моделювання – облік значущих умов діяльності, необхідних для її здійснення. Програмування – визначення послідовності виконання дій. Оцінка результатів припускає їх співвіднесення з критерієм успішності. На основі оцінки результатів здійснюється корекція навчальних дій.

На наш погляд, такі вміння в певному обсязі мають бути сформовані в іноземних студентів уже до моменту початку навчання у ЗВО, на початку першого курсу.

Опис набору (мінімуму) загальнонавчальних умінь іноземних студентів на початку першого курсу дозволить скоректувати програмні вимоги до рівня навченості студентів після закінчення підготовчого факультету і схарактеризувати рівень, із яким іноземці, що прийшли до ЗВО після різних форм мовної підготовки, повинні починати навчання на першому курсі.

Наступним необхідним компонентом КК іноземних студентів є *стратегічний*, обов'язковість його присутності в діяльнісному наборі тих, хто навчається, доведена дослідженнями провідних методистів [1; 8; 11; 22]. Проте й у базових [16; 19], і в робочих програмах [21] цей компонент відсутній.

Комунікативні стратегії використовуються в тих випадках, коли йдеться про подолання комунікативних складнощів. Стратегії спілкування поділяються на два великі різнорідні класи: стратегії компенсації та стратегії дії/дискурсні стратегії [8]. Необхідність використання компенсаційних стратегій виникає в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів. Оскільки така ситуація є типовою при спілкуванні іноземною мовою, завданням методики є опис стратегічного мінімуму для кожного етапу навчання і контингенту студентів. У дисертаційному дослідженні І. Шульги [25] розроблені принципи створення такого

мінімуму для студентів немовних спеціальностей на етапі переходу від навчання на підготовчому факультеті до початку першого курсу.

Виділення актуальних комунікативних ситуацій навчального спілкування на 1 курсі, а також дій, які студент повинен уміти здійснювати в таких ситуаціях, інтенцій спілкування складає основу створення вказаного мінімуму.

При формуванні комунікативних умінь на будь-якому етапі навчання й у студентів будь-якого профілю навчання, у тому числі й нефілологічного, необхідно враховувати наявність у інофона певного рівня сформованості мислення й умінь спілкування рідною мовою, рівень культури, який вже досягнутий на момент вступу на підготовчий факультет і/або на перший курс ЗВО.

Важливо, що початкова стратегічна компетенція, що розуміється як здатність долати складнощі у навчанні та спілкуванні, існуюча на момент початку вивчення нової мови, може бути задіяна повністю. Врахування стратегічної компетенції припускає створення моделі зіставлення не рідної та іноземної мов, а міри збігу або розбіжності операційної структури мовленнєвої діяльності [8].

На думку М. Давер, необхідно не лише враховувати, але й розвивати і використовувати індивідуально-психологічні характеристики тих, хто навчається. «Врахування індивідуальних особливостей передбачає створення педагогами максимальних умов для саморозкриття кожного суб'єкта, його здібностей, когнітивного стилю, стратегічних переваг, потреб і мотивації, значущих особистих характеристик *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [8: 8].

Необхідно враховувати принципи особистісно-діятельнісного підходу, сформульовані О. О. Леонтьєвим: принцип адаптивності, принцип розвитку і опори на попередній розвиток, принцип психологічної комфортності, принцип навчання діяльності, принцип керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в життєвій ситуації, принцип переходу від спільної навчально-пізнавальної діяльності до самостійної [13].

М. Давер доповнила принципи розвитку й опори на попередній розвиток принципом єдності і розвитку мовної особистості. Дійсно, викладачі мови навчання вже на підготовчому факультеті мають справу з молодими людьми, які закінчили середню школу, мають лінгвістичний досвід рідної, а часто й іноземної (англійської, французької та ін.) мов.

Очевидно, що потрібне визначення стратегічної компетенції іноземних абітурієнтів у рідній мові, проте це завдання може бути вирішене із залученням зусиль фахівців, які володіють мовами студентів. У межах нашого дослідження вважаємо необхідним знайти способи вирішення названої проблеми з використанням мови навчання (української, російської).

Стратегічний компонент КК пропонується формувати, навчаючи компенсації дефіциту лінгвістичних ресурсів [11]. Елементами вмінь компенсації є мовленнєві тактики, які забезпечують оперативне реагування на ситуацію.

Використання аналогії, опису, синонімії, жестів, міміки дозволяє комуніканту знаходити вихід у ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів. Нерозвинена стратегічна компетенція змушує використовувати стратегію відмови, що порушує або припиняє комунікацію [22: 52]. Такий розвиток подій часто спостерігається в реальному навчальному процесі. Це, зокрема, пов'язано з тим, що в параметрах стратегічного компонента КК також спостерігається розбіжність у складі комунікативних потреб іноземних студентів і програмних вимог, де цей компонент відсутній.

Стратегічний мінімум, на нашу думку, є набором умінь компенсації недостатності лінгвістичних ресурсів, такі уміння, у свою чергу, можуть бути реалізовані набором тактик. Перелік умінь формується комунікативними потребами студентів в актуальних ситуаціях академічного (навчально-професійного) спілкування (лекція, семінар тощо).

Завданням реалізації компетентнісного підходу у викладанні іноземним студентам мови навчання є визначення корпусу компетенцій, що забезпечують ту або іншу професійну сферу. Потрібна розробка «компетентнісного портрета», наприклад, студента-філолога, бізнесмена, лікаря, журналіста [24: 300].

Вважаємо, що необхідними складниками КК іноземного студента, що формують його компетентнісний портрет, є такі: мовний, мовленнєвий (дискурсивний), предметний, соціокультурний, адаптаційний (академічної адаптованості), загальнонавчальний, стратегічний (компенсаторний).

Щодо адекватного визначення рівня навченості, то компоненти КК, що становлять когнітивно-діяльнісну структуру рівня володіння мовою, мають знайти відображення в програмах з української та російської мови для початкового етапу навчання, а також у структурі тестових матеріалів, що перевіряють відповідність рівня навченості інофона необхідному рівню.

До недавніх часів організація навчального процесу з мови навчання базувалася на співвідношенні рівнів навченості і часових параметрів навчального процесу. Вважаємо, що такий підхід не сприяє досягненню компетентнісних цілей мовної освіти.

У програмі [16] названі такі етапи навчання на підготовчому факультеті. Для освоєння фонетичного матеріалу: початковий (іноді використовується термін «вступний курс»), основний, коригувальний. Для граматичного матеріалу (синтаксичних структур) перераховані

моделі речень для 1-го рівня (початкового), 2-го рівня (середнього), 3-го рівня (основного). Морфологічний і словотворчий мінімуми не структуровані відповідно до етапів програми. Як бачимо, не сформований єдиний термінологічний простір для визначення етапів навчання на підготовчому факультеті, що створює труднощі при формуванні комплексу вимог до рівня навченості студентів.

Програми для підготовки іноземних студентів з української та російської мови у ЗВО України орієнтовані на студентів, які мають підготовку в обсязі програми навчання на підготовчому факультеті. Знову спостерігається неточність у визначенні рівня навченості студентів, підміна його етапом навчання. Тут можна повторити тезу про необхідність співвідношення, але не взаємної заміни понять етапів навчання і рівнів навченості.

Програма для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічних ЗВО [19] визначає, що основний етап мовної підготовки співвідноситься з 1 і 2, а завершальний етап – з 3 і 4 курсами навчання у ЗВО.

Така система розроблена провідними фахівцями в галузі методики викладання РМІ ще в середині ХХ століття і до недавніх часів була покладена в основу організації навчального процесу у ЗВО в усьому пострадянському просторі.

Необхідність приведення вимог до володіння мовою навчання у відповідність зі світовими і європейськими шкалами оцінювання [10] призвела до пошуку нових підходів до організації навчального процесу і визначення рівня навченості. Вітчизняні методисти [23] відмічають необхідність уведення системи рівнів володіння мовою, що відповідає європейській.

У РФ створена система рівнів володіння мовою, яка орієнтована на етапи навчання російської мові іноземних студентів. Виділені такі рівні [12]:

– *Елементарний рівень* – досягається наприкінці першого концентра (середина першого семестру) навчання на підготовчому факультеті.

– *Базовий рівень* – наприкінці другого концентра (кінець першого семестру) навчання на підготовчому факультеті.

– *Перший сертифікаційний рівень* – наприкінці третього концентра (кінець другого семестру) навчання на підготовчому факультеті.

– *Другий сертифікаційний рівень* – рівень бакалаврів-нефілологів (досягається під час навчання впродовж семи семестрів).

– *Третій сертифікаційний рівень* – рівень бакалаврів-філологів (досягається під час навчання впродовж восьми семестрів).

– *Четвертий сертифікаційний рівень* – рівень магістрів-філологів (досягається під час навчання впродовж восьми семестрів і навчання в магістратурі).

Така система рівнів співвідноситься з європейською системою тестування CEFR (Common European Framework of Reference) і системою тестування ALTE (Association of Language Testers in Europe). Найбільш поширеною є система CEFR, в якій виділені рівні А1, А2, В1, В2, С1, С2 [10].

Відповідно до європейської шкали оцінювання мовних компетенцій, програма підготовчого факультету охоплює рівні А1, А2, В1. Викладачі-практики вже орієнтуються саме на цей рівень. Практика викладання випереджає теоретичне осмислення і розробку системи оцінювання рівня мовної підготовки іноземців в Україні.

Як вже відзначалось, іноземний абітурієнт при вступі до українського ЗВО має продемонструвати володіння вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності на рівні, передбаченому програмою підготовчого факультету, тобто на рівні В1. Проте такий рівень може бути досягнутий іноземцем у результаті використання інших форм навчання, що робить необов'язковим навчання на підготовчому факультеті. Цей підхід актуальний, наприклад, для іноземних абітурієнтів із країн СНД, що вивчали російську мову в школі. Крім того, російська може бути освоєна в процесі індивідуального навчання, навчання на курсах, оволодіння мовою в навчальних закладах за кордоном, на батьківщині інофонів. Можливі самостійні заняття за допомогою підручників, компакт-дисків, тренувальних тестів, поширюється дистанційна форма вивчення російської мови.

Проаналізуємо структуру типових стандартів і тестів із російської мови перших трьох рівнів з метою з'ясування їхньої відповідності описаній структурі КК, завданням формування компетентнісного портрета освітніх мігрантів.

Стандарти елементарного, базового і першого сертифікаційного рівнів [5; 6; 7] описують вимоги до комунікативної та мовної компетенції інофонів. Кожен стандарт містить два розділи. У першому описана комунікативна компетенція, набір інтенцій або комунікативних завдань, набір ситуацій і тем спілкування, в межах яких студент має вміти здійснювати комунікацію. Описані вимоги до мовленнєвих умінь в основних видах мовленнєвої діяльності. Все зазначене дозволяє представити обсяг компетенції кожного рівня. Другий розділ описує зміст мовної компетенції (фонетику, словотворення, граматику, синтаксис), а також містить лексичний мінімум відповідного рівня.

Стандарт «є концентрованою програмою опису змісту навчання, обсягу і якісних характеристик комунікативної і мовної компетенції, вимогами до мовленнєвих умінь і лексичним мінімумом кожного рівня *(переклад наш – Н. У., І. Ш.)*» [17: 385].

Попри всю системність стандартів і тестів РФ вони перевіряють володіння загальнолітературною мовою і теж не описують рівень пси-

хологічної та предметної готовності іноземного абітурієнта до навчання у ЗВО, рівень його академічною адаптованості. Професійні модулі характеризують, в основному, лексичний аспект формування мовного компонента КК.

У програмі для підготовчих факультетів [16] визначені вимоги до рівня володіння видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння та письмо), мовний матеріал представлено у вигляді фонетичного, морфологічного, словотворчого мінімумів і комплексу типових моделей синтаксичних структур, тематично орієнтованих у комунікативно-функціональний простір сучасної російської літературної мови. Також виділений додаток, в якому, окрім ситуативно-тематичного мінімуму соціально-культурної сфери спілкування, названо *цільові настанови*: звертання, вітання, прощання, знайомство, поздоровлення, вдячність, вибачення, прохання, відмова, заборона, запрошення, порада, пропозиція допомоги, попередження, спонукання до висловлювання, співчуття, комплімент, уточнення, згода, незгода, захоплення, радість, задоволення, схвалення, несхвалення, невдоволення, образа, упевненість, невпевненість, припущення, здивування, сумнів, жаль, тривога [16]. Однак ці цільові настанови організують спілкування тільки в соціокультурній сфері.

Як показує здійснений аналіз, і в стандартах, і у програмах відсутні вимоги до стратегічного і загальнонавчального компонентів, компоненту академічної адаптованості.

Підсумком власного дослідження й аналізу наукової літератури, що присвячена дослідженню структури і складу параметрів, які визначають когнітивно-діяльнісні характеристики рівня навченості, є таке: здобуття освіти у ЗВО іноземною мовою, яка є мовою навчання (в Україні – українською, російською, англійською) можливо за умови володіння іноземцем мовою на рівні, який за європейською шкалою має назву В1, або пороговий (перший сертифікаційний рівень у російській системі тестування). Це рівень, якого іноземці можуть досягти в результаті навчання на підготовчому факультеті, вивчення мови в середній школі, інших учбових закладах, самостійної роботи, використання навчальних комп'ютерних програм тощо.

Компетентнісна структура поняття «рівень навченості освітніх мігрантів із мови навчання» містить параметри, визначені нами як компоненти комунікативної компетентності: мовний, дискурсивний, предметний, соціокультурний, стратегічний, загальнонавчальний, компонент академічної адаптованості.

Уважаємо, що названі параметри складають інваріантні (актуальні для будь-якого контингенту інофонів) елементи компетентнісного портрета освітніх мігрантів.

Перевірка рівня володіння мовою при вступі на перший курс здійснюється на основі вимог, викладених у програмах для підготовчих факультетів ЗВО України.

Основними компонентами існуючих програм є показники сформованості мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання, письма); фонетичний, морфологічний, словотворчий, синтаксичний і лексичний мінімуми; перелік інтенцій, які іноземець повинен уміти реалізувати в процесі спілкування мовою навчання; перелік ситуацій соціокультурної та побутової сфер спілкування і комунікативних завдань, які він має вирішувати в цих ситуаціях; перелік тем спілкування.

Процес вивчення іноземцями мови навчання в українській системі вищої освіти у зв'язку з різною кількістю годин і часовими характеристиками навчальних планів різних ЗВО і факультетів не може бути розділений на єдині етапи. Етап навчання є факультативним компонентом системи компетентнісного оцінювання. Система рівнів володіння мовою для іноземних студентів ЗВО України не відповідає сучасним компетентнісним вимогам організації мовної освіти. Механічне перенесення російської системи рівнів в освітній простір України (зокрема, для визначення рівня навченості абітурієнтів) неможливе з причин, викладених вище.

Окрім єдиної системи рівнів володіння мовою навчання, потрібна розробка шкали оцінювання вмінь не лише загального, інваріантного блоку програм (мовного, дискурсивного компонентів КК), регіонального блоку (соціокультурного компонента КК), але і блоку (предметного й адаптаційного компонентів КК) ЗВО, тобто рівня готовності іноземного абітурієнта (академічної адаптованості) до вступу до конкретного вузу. Крім того, в програмах відсутні вимоги до формування загальнонавчального і стратегічного компонентів КК іноземних студентів немовних спеціальностей. Ці вимоги слід віднести до інваріантного блоку програм, оскільки гнучкість здійснення мовленнєвої діяльності актуальна для спілкування на всіх рівнях і в усіх сферах комунікації.

Відсутність у програмах вимог до загальнонавчального, стратегічного, адаптаційного компонентів негативно впливає на результати навчального процесу, рівень сформованості комунікативної компетентності студентів. Це припущення підтверджено під час експериментального навчання, що визначило рівень володіння російською мовою іноземними абітурієнтами, які вступають у заклади вищої освіти [25].

Визначення когнітивно-діяльнісної структури структури поняття «рівень навченості» робить можливим опис рівнів навченості, актуальних для системи мовної підготовки іноземних студентів, магістрантів, докторантів українських ЗВО. Такий опис повинен містити усі названі складники КК.

Отже, основними компонентами визначення рівня навченості є такі: набір ситуацій спілкування, теми спілкування, типи текстів, що представляють названі ситуації і теми, рівнеутворюючий мовний матеріал, комунікативні ролі, класи мовленнєвих актів, і відповідно, перелік інтенцій, які студент має реалізувати на базі засвоєного навчального матеріалу.

Найменш розробленим в методиці є формування вмінь загальнонавчального, стратегічного й адаптаційного компонентів КК.

Структура КК була проаналізована під час експертної оцінки викладачами мови навчання, які здійснюють мову підготовку іноземних студентів. Здійснений аналіз мовного, дискурсивного, соціокультурного, предметного, стратегічного, загальнонавчального компонентів і компонента академічної адаптованості, згрупованих і віднесених до інваріантного, регіонального блоків і блоку конкретного ЗВО.

Аналіз результатів експертної оцінки комплексу компонентів КК іноземних студентів дозволяє констатувати, що мовний, дискурсивний, соціокультурний і предметний компоненти формуються в навчальному процесі і необхідність їхнього формування визнається всіма учасниками експертної процедури. Це підтверджується і наведеним вище аналізом програм.

100 % респондентів визнали необхідність формування стратегічного, загальнонавчального компонентів і компонента академічної адаптованості. При цьому зауважено, що в реальному навчальному процесі навіть не ставляться завдання формування загальнонавчальних умінь, академічної адаптованості.

Цікаві результати отримані відносно стратегічного компонента. 29 % викладачів уважають, що в навчальному процесі на підготовчому факультеті формуються стратегії дії (використання форм наказового способу, навчання складання питань). Навчання стратегій компенсації присутнє в навчальному процесі на думку 13 % опитаних (навчання студентів використання синонімів, антонімів, дієприкметникового звороту і підрядних речень із словом «який»). Респонденти запропонували ще один складник стратегічного компонента КК, пов'язаний не з використанням мови, а з навчанням мови і її вивченням. Проте більшість авторів називають стратегіями методики навчання певного виду мовленнєвої діяльності. Стратегії навчання відносять до професійної компетенції викладача, а їх відображення в самостійній діяльності студентів (самонавчанні мови) – до загальнонавчального компонента КК.

Уточнення когнітивно-діяльнісної структури поняття «рівень володіння мовою навчання» для іноземних студентів дає можливість удосконалювати структуру контрольних матеріалів, зокрема, матеріалів вступного тестування, цілеспрямовано контролювати результати навчального процесу, відповідність рівня навченості реалізації комунікативних потреб освітніх мігрантів на всіх рівнях отримання вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. 448 с.
2. Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: коллективная монография [под ред. Н. И. Ушаковой]. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. 248 с.
3. Васильева Т. В., Левина Г. М., Ускова О. А. Еще раз о коммуникативной компетенции. *Рус. яз. за рубежом*. 2012. № 4. С. 17–23.
4. Глузман О. В. Базові компетентності: їх сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 51–60.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Т. Е. Владимирова [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. М.-СПб., 2001. 28 с.
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / М. М. Нахабина [и др.]. М.-СПб., 2001. 32 с.
7. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина [и др.]. М.-СПб., 1999. 36 с.
8. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб., 2006. 260 с.
9. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубичинський, С. А. Чезганов [та ін.] / за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. К. : НТУУ «КПІ», 2009. Ч. 3. 52 с.
10. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання проф. С. Ю. Ніколаєва. К., 2003. 273 с.
11. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд-е 5-е. М., 2008. 288 с.
12. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. 272 с.
13. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Воронеж, 2001. 448 с.
14. Леонтьев Д. А. Саморегуляция и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997. С. 156 – 176.
15. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. К., 2003. Ч. 1. 56 с.
16. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки.

Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. К., 2005. Ч. 2. С. 73–132.
17. Нахабина М. М., Степаненко В. А. Описание уровней компетенции владения русским языком как иностранным в Государственных образовательных стандартах. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых*. Братислава, 1999. М., 1999. С. 383–389.
18. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов. СПб., 2007. 200 с.
19. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявская [и др.]. Х., 2004. 59 с.
20. Прохоров Ю. Е. Культуроведческие основы обучения русскому языку как иностранному: Структура коммуникации и коммуникативной компетенции учащихся. *Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного* / под ред. Э. Г. Азимова. М., 2004. С. 70–102.
21. Тростинская О. Н., Алексеенко Т. Н., Копылова Е. В. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс. Х., 2009. 88 с.
22. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. Х., 2009. 263 с.
23. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки*. Вип. 19. Х.: ХНУ, 2011. С. 136–146.
24. Фарисенкова Л. В. О формировании компетентностного подхода к обучению русскому языку иностранцев. *Русский язык и литература во времени и пространстве:* сб. научн. статей и докладов. К 45-летию Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина / сост. В. В. Молчановский. М., 2011. С. 295–300.
25. Шульга І. М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей. Автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський держ. університет. Херсон, 2014. 20 с.
26. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики. *Рус. яз. за рубежом*. 2008. № 5. С. 14–20.

Кушнір Ірина

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

У сучасному глобалізованому світі все більшої популярності набуває академічна міграція осіб, які здобувають вищу освіту за кордоном. Головним фактором успішності отримання професійної кваліфікації в іноземному ЗВО є володіння мовою, якою надаються освітні послуги.

«Розвиток системи освіти забезпечує виховання та навчання здібної молоді, яка в еру глобалізації стає мобільною у пошуках якісної вищої освіти за кордоном. Міжнародна академічна мобільність є одним із головних принципів сучасної освітньої політики розвинутих країн, а її основна ідея полягає в тому, що освіта та знання стають транскордонним і транснаціональним явищем, яке зумовлює процес реформування національних систем освіти, укладання міжнародних угод про співпрацю у сфері освіти і науки, створення єдиних освітніх стандартів» [24]. Міжнародна академічна мобільність загострює потребу вивчення іноземної мови (мови країни навчання), що забезпечить адаптацію до полікультурного середовища тієї країни, де академічний мігрант здобуває освіту, і, тим самим, конкурентоспроможність на ринку праці.

Д. Дірдорфф визначає мобільність як складник інтернаціоналізації, «можливість отримати кращі перспективи, розвинути комунікативні вміння з іноземної мови та глобальні навички, стати глобальними громадянами...» *(переклад наш – І. К.)* [32: 11]. Одним із важливих факторів академічної мобільності іноземних студентів є володіння мовою навчання. Для іноземних здобувачів вищої освіти (зокрема медичної) в Україні мова навчання – українська або англійська, але в будь-якому разі, мовою спілкування в академічному середовищі є державна мова країни навчання. Академічна мобільність здобувачів вищої освіти потребує стандартизації національних освітніх систем і забезпечення однаково високого рівня якості освіти.

Україна, приймаючи велику кількість здобувачів вищої медичної освіти, має забезпечити конкурентоспроможний, порівняно з іншими країнами європейського освітнього простору, якісний рівень підготовки випускників, що висуває нові вимоги до рівня підготовки

іноземців – майбутніх лікарів. Одним із важливих аспектів навчання студентів-іноземців є забезпечення їхніх потреб у реальній комунікації в різних середовищах нового для них соціокультурного простору: академічному, виробничо-практичному, соціально-побутовому. Така комунікація забезпечить ефективність майбутньої професійної діяльності особистості. Для підготовки майбутніх лікарів-іноземців необхідним є забезпечення повноцінної міжкультурної комунікації в означених сферах спілкування. Пріоритетним завданням ЗВО України є створення умов для ефективного пристосування студентів до нового культурного простору, орієнтованого на вирішення завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії із носіями іноземної мови, представниками іноземної культури.

Сучасний ЗВО – це полікультурний простір, у якому здійснюється міжкультурна комунікація. Для іноземних студентів у зазначених умовах важливим є вирішення комплексу завдань: оволодіння мовою навчання і засвоєння норм іншомовної комунікативної поведінки; адаптація до нового академічного середовища й ознайомлення із традиціями освітньої системи країни навчання. З іншого боку, сучасний студент-іноземець є носієм рідних навчальних та комунікативних традицій, культурним посередником, який відіграє своєрідну роль інтерпретатора однієї культури для іншої, що надає освітньому процесу властивості полікультурності. «Полікультурна освіта студентської молоді – це частина професійної освіти, спрямована на засвоєння культурно-освітніх цінностей на основі знання особливостей своєї етнокультурної групи, а також взаємодії всіх культур на принципах взаєморозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, расизму та шовінізму» [7]. «Модернізація освітнього процесу орієнтована на продуктивну освіту, внаслідок якої студент пізнає стратегію і засвоює систему освітньої діяльності, переглядає індивідуальні знання і взаємодіє як з іншими суб'єктами освітнього процесу, так і з навколишнім світом» [18: 178].

Питання міжкультурної комунікації досліджують культурологи, соціологи, філософи, лінгвісти, зокрема вагоме значення мають праці вчених В. Антонова, С. Арутюнова, Ф. Бацевича, А. Вежбицької, Г. Гачева, Н. Гасанова, Б. Єрасова, В. Крисько, Л. Уайта та ін. За визначенням Ф. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідентичними мовами, відчувають лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [3: 126].

«У процесі міжкультурної комунікації розкриваються національно-психологічні особливості мовців у таких сферах: мотиваційній (мотиви комунікації); інтелектуально-пізнавальній діяльності (особливості світосприйняття носіїв певної культури); емоційно-вольовій (емоційні та вольові якості); комунікативно-поведінковій (способи та форми передачі інформації)» *(переклад наш – І. К.)* [13: 148]. Від культури мови і мовлення особистостей, від рівня розвитку комунікативних здібностей мовців – учасників міжкультурної комунікації – залежить результативність їхньої комунікативної діяльності. Отже, розвиток психологічних якостей зумовлює формування особистості, а під час навчання української мови іноземних студентів-медиків в умовах міжкультурної комунікації відбувається формування їхньої міжкультурної мовної особистості.

Феномену «мовної особистості» присвячено чисельні психолінгвістичні та лінгводидактичні дослідження: Г. Богін, А. Богуш, Й. Вейсгербер, Т. Дрідзе, І. Зимня, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, В. Маслова, Л. Паламар, М. Пентилюк, В. Сухомлинський, В. Тарасун та ін. Однак існуючі наукові розвідки потребують сучасної інтерпретації відповідно до нових соціальних запитів до освітніх систем ЗВО.

За висловом Ю. Караулова, «мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно ламає межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» *(переклад наш – І. К.)* [10: 3]. На основі аналізу досліджень мовознавців С. Петкова, Є. Косеріу, Р. Будагова, Н. Хомського та ін., учений доходить висновку про те, що мові можна навчити лише разом із розвитком мовної особистості суб'єкта навчання, а також з урахуванням національних особливостей мови, яка є для нього рідною або якою він послуговується, що свідчить про «наявність національного складника на кожному рівні організації мовної особистості» *(переклад наш – І. К.)* [10: 10], тобто на кожному етапі її формування. Мовна особистість виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, що формується під впливом психологічних процесів. Національний складник організації мовної особистості дозволяє розглядати мовленнєву діяльність під кутом національно-культурної специфіки і враховувати етнолінгвістичні, етнопедагогічні та етнопсихологічні чинники. «Це, насамперед, національний спосіб мислення, національна свідомість і самосвідомість, національний характер і менталітет, національно-культурна мотивація та ін.» [20: 292].

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість, на думку В. Маслової, є соціалізація в таких її аспектах: а) процес включення людини до певних соціальних відносин; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами і законами певної етномовної культури;

в) процес засвоєння законів соціальної психології народу *(переклад наш – І. К.)* [16: 34]. Уважаємо, що особливої значущості зазначені аспекти соціалізації набувають для іноземних студентів-медиків, що навчаються в ЗВО України, оскільки для них відбувається включення до іншомовного соціуму, тобто здійснюється вторинна соціалізація, у процесі якої в них формується вторинна мовна особистість.

За переконаннями О. Потебні [23], національний (етнічний) компонент упливає не лише на формування світосприйняття та концептуальної й мовної картини світу, але й на сам процес розгортання думки. «Людина, яка говорить двома мовами, здійснюючи перехід від однієї до іншої, змінює разом із цим характер і напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі змінює лише напрям думки, а на подальше її спрямування впливає опосередковано» *(переклад наш – І. К.)* [23: 260]. «Залучення до іншомовної картини світу передбачає розширення когнітивного простору через переведення ментальності в поняття й терміни іншої культури, порівняння культурних універсалій і стандартів, розвиток когнітивних здібностей розуміти й засвоювати концепти іншої культури» [17: 188]. Припускаючи таку позицію, вважаємо, що за умов одержання професійної кваліфікації в Україні та перебування в полікультурному мовному й академічному середовищі в іноземних студентів-медиків формується міжкультурна білінгвальна мовна особистість, яка, за влучним висловленням М. Пентилюк, стає «високорозвиненою особистістю, носієм як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, що володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [20: 293].

Визначення поняття *мовна особистість* Ю. Карауловим стало класичним: це особистість, яка проявляє себе у мовленнєвій діяльності, має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги і настанови, володіє сукупністю знань та уявлень є представником певної мовної спільноти [10]. Узагальнюючи теоретичні дослідження феномену мовної особистості, В. Красних робить висновок про особистісну природу людини, яка є суб'єктом комунікації і в кожний момент мовленнєвої діяльності постає одночасно як сукупність «особистісних» феноменів – особистість мовна (Ю. Караулов), особистість мовленнєва (Л. Клобукова, Ю. Прохоров), особистість комунікативна [12].

Мовна особистість має трирівневу структуру: вербально-прагматичний рівень (первинний), лінгво-когнітивний (або тезаурусний) та прагматичний, що регулює соціально-групову поведінку людей. Ю. Караулов зазначає, що «власне мовна особистість починається з другого,

тобто з лінгво-когнітивного рівня, тому що тільки починаючи з цього рівня, стає можливим індивідуальний вибір, особисте надання переваги тому чи іншому поняттю, присвоєння статусу більш важливого у суб'єктивній ціннісній ієрархії. Тоді як первинний рівень (рівень слова) приймається кожною мовною особистістю як безумовне існування» *(переклад наш – І. К.)* [10: 53]. Г. Богін виділяє практичний аспект мовної особистості, означаючи її як модель мовленнєвих вчинків [5].

Є. Боринштейн конкретизує прагматичний рівень мовної особистості, виділений Ю. Карауловим, розглядаючи зазначений феномен як «особистість, охарактеризовану з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин» [6: 68]. Вченим виокремлено якісні характеристики, що здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації: мовна відкритість і доступність, соціально-діяльнісна спрямованість, адаптивно-акумулююча характеристика, соціально-культурна пізнавальна мотивація, мисленнєва індивідуалізація світу, культурно-репрезентативна, естетико-мовний профіль особистості.

І. Ігнатова [9] розглядає рівні мовної особистості іноземних студентів, що вивчають російську мову як іноземну. На первинному, вербально-семантичному, рівні організації мовної особистості відбувається опанування системно-структурних зв'язків мови іноземними студентами, завдяки яким у них формуються вміння ідентифікувати висловлення або текст як продукт мовленнєвої діяльності. Зв'язок між вербально-семантичним і тезаурусним рівнями мовної особистості студента-іноземця зумовлено тим, що сприйняти та зрозуміти певне висловлення означає «пропустити» його крізь свій тезаурус, співвіднести з особистими знаннями та знайти відповідне його змісту місце в мовній картині світу. Одиниці лінгво-когнітивного рівня – поняття, ідеї, концепти – складаються в кожної мовної особистості у більш чи менш упорядковану, систематизовану «картину світу», яка відображає ієрархію цінностей. Лінгво-когнітивний рівень упорядкування мовної особистості та її аналізу передбачає розширення значення і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості. Тезаурусні зв'язки відображають у вербальній формі зафіксований у пам'яті студентів минулий індивідуальний досвід (мовний та лінгвокогнітивний), який активно використовується в їхній практичній діяльності. Третій рівень – прагматичний (мотиваційний) – містить у собі цілі, мотиви, інтереси, настанови й інтенції. Як одиниці тут виступають не мовно-орієнтовані структурні елементи (слова), і не гностично-орієнтовані структурні елементи тезауруса (концепти, поняття, дескриптори), але орієнтовані на практику одиниці прагматичного рівня,

які проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості. Дослідниця вважає, що назвати їх тільки комунікативними неправомірно, тому що в чистому вигляді таких потреб не існує – особистісні, як і більш масштабні суспільні потреби, зумовлені екстрапрагмалінгвістичними чинниками. Відношення між одиницями прагматичного рівня регламентуються умовами сфери спілкування, особливостями комунікативної ситуації та комунікативних ролей, що виконують студенти. На прагматичному рівні мовна особистість (як об’єкт дослідження) поєднується з особистістю в найбільш загальному вигляді, глобальному соціально-психологічному значенні.

Виділені Ю. Карауловим рівні мовної особистості є складниками моделі первинної мовної особистості, рівні вторинної мовної особистості, відрізняються від первинної, як справедливо зазначила І. Ігнатова. Поділяючи такий підхід, окреслимо структуру вторинної мовної особистості, яка формується у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків. Вторинна мовна особистість має три рівні: 1) вербально-семантичний – іноземні студенти сприймають фонетичний мовний рівень та оволодівають структурно-семантичними (лексико-граматичними) зв’язками нерідної мови; 2) тезаурусний – поняття, ідеї, концепти складаються у вторинну мовну картину світу та відображають ієрархію загальнолюдських цінностей; 3) прагматичний – рівень використання лексико-граматичних зв’язків та складених понять, концептів, ідей у процесі комунікації. Якщо навчання мови відбувається невідривно від залучення до її культури, то у процесі мовної підготовки іноземних студентів відбувається формування міжкультурної мовної білінгвальної особистості як такого типу комуніканта, що володіє національно-специфічною ментальністю, картиною світу та системою цінностей і який є продуктом міжкультурної трансформації.

На підставі факту, що мова не існує поза культурою, більше того, мова як один із видів людської діяльності є складником культури, А. Щукін [30] робить висновок про те, що культура водночас із мовою, мовленням, мовленнєвою діяльністю – це один із об’єктів навчання. В результаті знайомства з культурою країни, мова якої вивчається, студенти отримують знання, навички та вміння, які забезпечують можливість міжкультурної комунікації, тобто здатність до взаєморозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур. Вчений стверджує, що поряд із рідною культурою («культура № 1») під впливом вже існуючих стереотипів про культуру, що вивчається («культура № 2»), формується нова культура («культура № 3»). Вирішальним чинником при цьому буде вплив рідної культури на уявлення про культуру тієї мови, яка вивчається. У цьому зв’язку рідна культура у взаємодії з культурою країни, мова якої ви-

вчається, знаходить відображення як у принципі навчання міжкультурної взаємодії, так і у «діалозі культур» як форма міжкультурного спілкування. Результатом знайомства з культурою країни мови, що вивчається, та оволодіння способами міжкультурного спілкування є міжкультурна компетентність [30].

Таким чином, спираючись на положення про єдність мови та культури в їх безпосередньому взаємозв'язку та на вивчення іноземної мови в контексті діалогу культур, можна стверджувати, що під час мовної підготовки відбувається формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів. А. Бердичевський пропонує учасників міжкультурного діалогу назвати міжкультурними особистостями, зазначаючи, що «кожен із них додає до ситуації спілкування комунікативний культурний стиль, під яким розуміються комунікативні системи, що містять вербальні, невербальні, паравербальні та екстравербальні компоненти, зумовлені відповідною конкретною культурою» (переклад наш – *І. К.*) [4: 18].

Орієнтуючись на визначення мовної особистості та вторинної мовної особистості, поняття міжкультурної білінгвальної мовної особистості можна тлумачити таким чином: **міжкультурна білінгвальна мовна особистість** виявляє себе в мовленнєвій діяльності у процесі міжкультурної комунікації; має свої інтереси, соціальні та культурні переваги й настанови на рівні діалогу культур; володіє сукупністю знань та уявлень про рідну мову та рідну країну, про країну, мова якої вивчається, про іншомовну культуру та про загальнолюдські пріоритети, проблеми й цінності; є представником рідної мовної спільноти, який здатен розуміти особливості менталітету та комунікативної поведінки представників іншомовної спільноти.

Отже, навчання української мови іноземних студентів-медиків має спрямовуватися на формування міжкультурної мовної особистості, яка вільно володіє україномовними засобами в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил мовленнєвої поведінки.

Аналіз лінгводидактичних досліджень дозволив дійти висновку, що феномен міжкультурної мовної особистості пов'язують із формуванням таких компетентностей як складників загальнокомунікативної компетентності: полікультурної (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, А. Сущенко та ін.), міжкультурної (Ю. Караулов, Ю. Сорокін), соціокультурної (Ю. Прохоров, П. Сисоєв, В. Фурманова). Всі дослідники однаково наголошують на тому, що сформованість міжкультурної мовної особистості забезпечує успішну інтеграцію в іншомовний соціокультурний простір, можливість успішної комунікації з представниками цього соціуму, а також успішність

інтелектуального розвитку, що забезпечить успішну комунікацію в академічному просторі.

Як зазначали вище, мобільність сучасних освітніх систем вимагає стандартизації результатів навчання в ЗВО, яку можливо здійснити завдяки опису набору компетентностей.

На нашу думку, формування міжкультурної мовної особистості іноземного студента має бути пов'язаним із формуванням комплексу компетентностей (комунікативної та міжкультурної) у світлі оновленої лінгвометодичної парадигми.

«У сучасній філософії науки парадигма – це система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які обрані зразком для вирішення наукових завдань та які підтримують усі члени відповідного наукового співтовариства» [22: 16]. Основи компетентнісної парадигми освіти розроблено Г. Малик, О. Овчарук, О. Пометун та ін., зокрема, проблеми виокремлення ключових компетентностей досліджено в роботах Н. Бібіка, Г. Єрмакова, В. Краєвського, О. Савченко, Л. Сохань, А. Хуторського [11]; перегляд стратегій компетентнісної парадигми зроблено Г. Пономаренко.

Аналіз сучасної лінгводидактичної парадигми здійснила Н. Ушакова на основі узагальнення попередніх теоретичних здобутків лінгводидактики (в галузі навчання іноземної мови). Дослідниця, описуючи три рівні сучасної освітньої та методичної парадигми (методологічний, технологічний, лінгводидактичний), відзначає не лише компетентнісний її характер, але й культуроцентричний [27]. Зміна парадигмальних орієнтирів відбулася під упливом процесів міжкультурної комунікації в XXI столітті.

Як зазначає Г. Пономаренко [22], найважливішою властивістю сучасної компетентнісної освітньої парадигми має стати гнучкість і мобільність, методичне забезпечення не лише засвоєння інформації, але й розвитку якостей здобувачів освіти, необхідних для життєвої та професійної діяльності й постійного особистісного саморозвитку. Домінування саме компетентнісного підходу відповідає сучасним соціальним потребам у формуванні самостійних, ініціативних і відповідальних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, професійних та економічних завдань, тому що головною стратегією цього підходу є посилення організації самостійної та продуктивної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхніх особистісних якостей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми.

Важливими для досліджень компетентнісної освітньої парадигми є висновки О. Пометун, яка, аналізуючи досвід вищої школи, виокремлює ключові (здатність людини здійснювати складні

поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми), загальногалузеві (яких студент набуває під час засвоєння знань із тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету) та предметні (яких студент набуває під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету) [21: 18]. У 1996 р. Радою Європи було проголошено п'ять основних груп ключових компетенцій, оволодіння якими є визначальним критерієм якості освіти: політичні й соціальні компетенції, міжкультурні компетенції, компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією, інформаційно-комунікативні компетенції [15: 44].

Досліджуючи умови реалізації компетентнісного підходу під час вивчення російської мови як іноземної, В. Ніколаєнко наголошує, що студенти повинні володіти «ключовими компетентностями», що передбачає «грамотний» рівень володіння мовою (literacy), комп'ютерними навичками (information technology skills), володіння способами вирішення проблем (problemsolving skills), гнучким та інноваційним мисленням (flexibility and adaptability to innovations), схильністю і здатністю до безперервної освіти (life-long learning) [18: 182]. Формування ключових компетентностей вимагає, щоб лінгвістична освіта відповідала життєвим вимогам, а комунікативна компетентність (як готовність спілкуватися на занятті), у вузькому розумінні, була доповнена підготовкою до реального професійного спілкування [33]. І тут зазначимо прямий зв'язок між комунікативною компетентністю та професійною підготовкою іноземних громадян – здобувачів українських ЗВО.

Як зазначають Н. Ушакова та О. Тростинська, мета вивчення іноземними громадянами української мови полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу. Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

– вивчення комунікативних потреб різних категорій іноземців відповідно до різних моделей мовного навчання та мовної ситуації, що склалася в Україні;

– засвоєння іноземцями мовних і мовленнєвих знань, формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови у процесі спілкування;

– формування в іноземців умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості;

– становлення гуманістичного світогляду, формування вмінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур та релігійних переконань;

– виховання поваги до українського народу, української культури;

– формування вмінь критичного осмислення соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей.

«Результатом оволодіння іноземцями українською мовою повинна стати особистісна багатомовність, у складі якої вивчена мова відіграватиме роль рівноправного засобу особистісного професійного і культурного розвитку» [28: 18].

Отже, вважаємо, що головна мета компетентнісного підходу у викладанні іноземним студентам-медикам мови навчання в українському ЗВО полягає у формуванні всебічно розвиненої мовної особистості студента, його теоретичного мислення, комунікативної компетентності, оволодіння культурою комунікативної поведінки, що дозволить йому бути рівноправним партнером у міжкультурному спілкуванні українською мовою в побутовому, соціокультурному та академічному середовищі. На думку І. Зимньої, «комунікативна компетенція – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування» *(переклад наш – І. К.)* [8: 24].

Звернемо увагу, що особливістю сучасної лінгвометодичної парадигми викладання іноземної мови є не лише фахове і комунікативне, але й міжкультурне спрямування вивчення мови та підпорядкування принципів і прийомів викладання досягненню кінцевої мети – формуванню міжкультурної мовної особистості іноземного студента в процесі навчання його іноземної (у нашому випадку – української) мови.

Педагогічні принципи формування «ключових компетентностей» [22] доцільно інтерпретувати для навчання іноземців – здобувачів вищої освіти в Україні, а саме:

– освіта – єдність навчання фахових і мовних дисциплін, розвитку та саморозвитку інтелектуальної та мовної особистості іноземного студента;

– поєднання індивідуального досвіду здобування освіти в традиціях рідної освітньої системи іноземного студента із соціальним досвідом освітньої системи країни навчання;

– збагачення індивідуального менталітету іноземного студента і його мовленнєвої поведінки завдяки відкритості для сприйняття суспільних цінностей іншомовного соціокультурного простору;

– формування здатності до самореалізації в іншомовному освітньому та соціокультурному середовищі;

– формування комунікативної компетентності як ключової для здобування вищої освіти в країні навчання;

– розвиток міжкультурної мовної особистості іноземного студента не лише як реципієнта іншомовної соціокультури, але і його адекватна оцінка себе як представника рідної соціокультури в іншомовному соціокультурному середовищі.

Зазначені принципи безпосередньо співвідносяться із визначенням змісту мовної освіти, спрямованої на формування міжкультурної мовної особистості, який, на думку Н. Ушакової, О. Тростинської, В. Дубічінського, поєднує чотири взаємопов'язані складники (лінгвістичний, мовленнєвий, фаховий, соціокультурний), які для навчання мови різних категорій іноземців мають свої особливості. Зміст визначається відповідно до комунікативних потреб іноземців, тому може варіюватися залежно від етапу, рівня і профілю навчання [29].

Формування міжкультурної мовної особистості потребує спеціальної системи, яка б втілювала описаний зміст навчання і яку методисти називають «міжкультурним навчанням», що, за пропозиціями Європейської Федерації інтеркультурного навчання, має створювати «нові навчальні ситуації, де здобувачеві допомагають побачити відмінності й усвідомити їх не просто як перешкоди й ухилення від усталених норм; ситуації, де кожна культура пояснюється в контексті іншої, в процесі самопізнання та розуміння під час їх взаємодії» (*переклад наш – І. К.*) [31]. Отже, міжкультурне навчання – це процес культурного розвитку іноземного студента, формування здатності розпізнавати лінгвокультурні одиниці і порівнювати їх з рідною мовою та культурою. У результаті такого навчання має бути сформована міжкультурна білінгвальна мовна особистість студента-медика. Індикаторами її сформованості є такі ключові компетентності випускника ЗВО, як комунікативна та міжкультурна компетентності.

Міжкультурні вміння студента в діалозі культур – це сукупність інтелектуально-комунікативних дій, що надають суб'єкту можливості активно включатися в соціально-регульований та цілеспрямований процес професійної і соціальної взаємодії в аксіосфері діалогу культур [2].

Вимоги сучасної освіти потребують використання сучасних засобів формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, які забезпечать безперервний процес вивчення української мови іноземними студентами в обмежені за часом проміжки занять та у позааудиторний час. Що допоможе розширити дидактичний простір і час, вивести процес вивчення іноземної мови за вузькі межі навчальних

занять у сферу самостійної роботи студентів із тим, щоб організувати і керувати їхньою навчальною діяльністю за межами розкладу ЗВО?

Інтернет став глобальним посередником у спілкуванні між людьми різного віку, різних країн, соціальних і культурних прошарків. Інформація, що знаходиться в Інтернеті, є доступною для широкого кола користувачів, постійно поновлюється, не обмежена за обсягом, супроводжується великою кількістю графічного та ілюстративного матеріалу (фотографії, малюнки, схеми, таблиці, графіки, відеоролики тощо). Крім того, наявність будь-яких мобільних пристроїв – айфонів, айпадів, планшетів, нетбуків, – якими активно користуються студенти і викладачі, сприяє інтеграції інтернет-технологій у навчальний процес і, зокрема, у процес мовної підготовки іноземних студентів, формуванню їхньої комунікативної компетентності та готовності до міжкультурного спілкування. Сучасні студенти вільно орієнтуються в інформаційному віртуальному просторі. Все це допомагає викладачеві оптимізувати та індивідуалізувати навчальний процес, співпрацювати зі студентами на основі творчого підходу до переробки навчальної інформації. Найбільш універсальним інструментом комунікації в Інтернеті є соціальні мережі. Особливе місце серед учасників соціальних медіа посідає студентство, для якого саме «віртуальна реальність» є більш затребуваною. Це новий тип вербальної та аудіовізуальної реальності, отримавши доступ до якої можна спілкуватися з іншими людьми, які теж користуються цими мережами. Використовуючи переваги соціальних медіа у навчанні мови студентів-іноземців, викладач вирішує завдання впровадження нових моделей і освітніх технологій, зорієнтованих на інтереси та розвиток особистості, інтернаціоналізацію та розширення доступу до освітніх ресурсів, створення умов для мобільності студентів.

У сучасній педагогічній науці активно розробляються проблеми використання інноваційних технологій освіти, зокрема інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій (Є. Полат, О. Волков, М. Євстігнєєв, І. Ісаєв, В. Краснопольський, П. Сисоєв, С. Титова та ін.).

Одним із найбільш ефективних засобів організації та контролю самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови вважають веб-квест технологію (О. Волкова, Г. Воробйов, Л. Жук, П. Сисоєв) [14]. На сучасному етапі під веб-квест технологією розуміється система проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких необхідним є використання Інтернет-ресурсів [1]. Із використанням веб-квест технологій викладач отримує дієвий спосіб формування мотивації навчання, творчого осмислення матеріалу, ретельного закріплення знань і їх ефективного контролю.

Веб-квест технологія ґрунтується на використанні інформаційно-комунікативних технологій, мережевих ресурсів Інтернету [25]. Головна перевага цих технологій полягає в тому, що вони дозволяють дистанційно керувати навчальним процесом, забезпечуючи іноземного студента необхідним навчальним інструментарієм, інформацією, стимулюючи його високу особистісну активність у самонавчанні та міжкультурній комунікації, що вдосконалює його комунікативну компетентність [26].

Педагогічний механізм активізації іншомовної комунікативної компетентності студентів на базі веб-квест технології полягає у створенні мікросоціальної навчальної мережі в межах виконання групового квесту, наприклад, у чаті для обговорення викладачем і студентами організаційних питань, у соцмережах. Через ці мережі відбувається виконання комплексу завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів-іноземців, і тим самим, на формування їхньої міжкультурної мовної особистості: 1) мовні, трансформаційні, підстановлювальні, питально-відповідні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (за класифікацією Ю. Пасова) [19]; 2) персоніфіковані рольові ігри; 3) проблемні завдання.

Таким чином, для формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів-медиків в академічному середовищі сучасних ЗВО доцільним є використання інтернет-технологій, зокрема веб-квест методики, яка дозволить: по-перше, організувати безперервний навчальний процес поза межами практичного заняття з мови завдяки використанню Інтернет-ресурсів; по-друге, створити стійку мотивацію виконання самостійної роботи шляхом організації віртуального комунікативного простору; по-третє, формувати й удосконалювати комунікативну та міжкультурну компетентності студентів за рахунок постійного виконання комунікативних завдань відповідно до актуального рівня вивчення мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2011. 238 с. URL: http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-kommunikativno (дата звернення: 17.11.2016).
2. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної комунікації у майбутніх перекладачів : монографія. Київ, 2009. 270 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ, 2004. 342 с.

4. Бердичевский А. Л. Диалог культур: что дальше? *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С. 17–24.
5. Богин Г. Относительность границ между национальными менталитетами в свете концепции межкультурной коммуникации. *Культура мира: Перспективы на рубеже XX века*. Тверь, 2001. С. 51–55.
6. Боринштейн Є. Р. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–72.
7. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. 2008. 21 с. URL: www.lib.uaru.net/diss/cont/343289.html (дата звернення: 21.01.2019).
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного похода в образовании. Москва, 2004. 42 с.
9. Игнатова И. Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2008. Вип. 13. С. 54–61.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2002. 264 с.
11. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
12. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва, 2003. 375 с.
13. Крысько В. Г. Социальная психология: Схемы и комментарии. Москва, 2001. 208 с.
14. Кушнір І. М., Гіль С. І. Веб-квест методика як засіб організації самостійної роботи та контролю навчальних досягнень студентів з української мови як іноземної. *Збірник наукових праць. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2016. Вип. 29. С. 80–90.
15. Луніна І. М. Роль викладача в дистанційному навчанні в університетах Франції. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання* : зб. наук. пр. 2006. Вип. 30. С. 44.
16. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва, 2001. 208 с.
17. Нікітіна Н. П. Міжкультурна компетенція білінгвальної особистості: практичний аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер. Філологія. 2014. № 10. Т. 2. С. 199–190. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v10/v10-2/53.pdf (дата звернення: 08.08.2018).
18. Ніколаєнко В. В. Компетентнісний підхід до формування російськомовних комунікативних умінь іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Харків, 2013. Вип. 22. С. 178–186.
19. Пассов Е. И., Кузовлёва Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. Москва, 2010. 568 с.
20. Пентилюк М. І. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського*

державного педагогічного університету. 2014. Ч. 2. С. 290–297. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_41 (дата звернення: 05.07.2018).

21. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів.* 2005. № 23. С. 18.
22. Пономаренко Г. О. Компетентнісна парадигма освіти: реалії та перспективи розвитку. *Постметодика.* 2013. № 5 (114). С. 16–18.
23. Потебня А. А. Эстетика и поэтика. Москва, 1985. 614 с.
24. Смолікевич Н. Р. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Львів, 2018. 301 с. URL: http://lp.edu.ua/research/disscoun/k-3505224/smolikevych-nadiya-romanivna (дата звернення: 21.01.2019).
25. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Развитие информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному языку. URL: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf (дата звернення: 29.04.2016).
26. Толмачева Е. В. Инновационное обучение РКИ (сфера «строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2015. 321 с. URL: http://search.rsl.ru/ru/record/01005569332 (дата звернення: 20.05.2016).
27. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины) : монография. Харьков, 2009. 263 с.
28. Ушакова Н. І., Тростинська О. М. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної.* 2014. Вип. 9. С. 12–21.
29. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/1.php?aut=%D3 (дата звернення: 20.05.2016).
30. Щукин А. Н. Обучение речовому общению на русском языке как иностранном : учеб. пос. для преподавателей РКИ. Москва, 2012. 784 с.
31. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Language Policy Unit, Strasbourg. – The English edition is published by Cambridge University Press. URL: https://docs.google.com/viewer?docex=1&url=http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата звернення: 25.06.2017).
32. Deardorff D. K. Why Engage in Mobility? Key Issues Within Global Mobility: The Big Picture. In B. Streitwieser (Eds.). *Internationalization of Higher Education and Global Mobility.* 2014. P. 35–42.
33. Millrood R. English teaching methodology. Moscow, 2011. 253 p.

Ніколаєнко Віта

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Освіта є одним із пріоритетних напрямків у роботі будь-якої держави і вектором розвитку суспільства. Професійна освіта сьогодні – це процес формування і розвитку ціннісно-смислових відносин, уявлень, знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності студента. Найбільш повні поняття, що відображають єдність навчання, виховання і розвитку – це поняття «компетентність» і «компетенція», формування яких сьогодні є стратегічною метою професійної освіти. Орієнтація на нові цілі освіти – компетентності – вимагає зміни методів організації освітнього процесу, активізації діяльності студентів під час заняття, наближення досліджуваних тем до реального життя і пошуку шляхів вирішення виникаючих проблем. Результати проведеного дослідження, а також аналіз науково-педагогічної літератури з даної проблеми дозволили зробити висновок, що об'єктивні потреби суспільства роблять актуальним широке впровадження особистісно орієнтованих розвиваючих технологій.

За останній час ситуація з вивчення української мови як іноземної у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України кардинально змінилася, оскільки сучасне суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях, які вміють діяти самостійно, застосовувати особисті тактики і використовувати персональні стратегії виходу зі складних професійних ситуацій; роботодавці насамперед зацікавлені в інноваційно-орієнтованому професіоналі, який володіє креативним мисленням, може сприймати й активно застосовувати інноваційні технології у своїй професійній діяльності. Сьогодні в професійній сфері насамперед високо оцінюють саме тих фахівців, які вміють презентувати інформацію на належному рівні, переконливо пояснювати, спонукати і мотивувати. Саме тому володіти українською мовою на належному рівні стає одним із головних засобів успішності майбутніх економістів у їхній професійній діяльності.

На сьогодні в освітніх стандартах насамперед підкреслюється важливість комунікативної компетенції й інформаційної грамотності майбутнього фахівця, і беруться за основу саме ці пріоритети, що

дозволяє визнати значущість української мови на державному рівні як інструменту міжкультурної комунікації, що дає можливість студентам-іноземцям, які навчаються в Україні, інтегруватися у прогресивне європейське і світове професійне співтовариство [9].

Питання застосування інтерактивних технологій у навчанні іноземних мов висвітлено в чисельних дослідженнях, що розглядають формування комунікативної компетентності (В. Демкин, М. Жалдак, І. Кочан, І. Розіна, О. Романова, О. Черемисько, В. Черниш), та зарубіжних дослідників (М. Макад, Б. Рей, Дейв. Ф. Сюзел, Девид Ротерей та ін.); інноваційних підходів до навчання іноземної мови (О. Андрущенко, І. Башлакова, І. Дівакова, А. Нісімчук, Л. Олійник, О. Плотнікова, О. Самусенко та ін.); проектної методики (А. Акішина, І. Зимня, І. Підкасистий, Є. Полат, В. Кудрявцева, В. Сисоєва, С. Титова, та ін.), проте роль цих методів навчання у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів під час вивчення української мови за професійним спрямуванням залишається маловивченою. Відчувається брак робіт, присвячених аналізу практичного застосування методів інтерактивного викладання саме української мови як іноземної у процесі навчання у вищій школі.

Провідний вітчизняний науковець М. Жалдак наголошує, що «в основу інформатизації навчального процесу слід покласти створення та широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на принципах гармонійного поєднання традицій і комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не заперечуючи і не відкидаючи здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, удосконалюючи їх...» [7: 3–14].

Основна мета ***традиційного навчання*** – передавання студентам якомога більшого обсягу знань. Отриманні у процесі традиційного навчання знання, уміння й навички мають академічний характер, а зворотнім зв'язком від студента до викладача також є відтворення навчального матеріалу.

У світлі ***інтерактивного навчання*** знання набувають іншого змісту, зазнає змін сама стратегія навчання. Студент отримує нову інформацію не у вигляді готової структурованої системи від викладача, а у процесі власної активності. Така стратегія називається особистійсно-орієнтованою, а її правильне застосування дозволяє досягти засвоєння 60–90 % навчального матеріалу. Шестирівнева таксономія (перший рівень – «*знання*», другий рівень – «*розуміння*», третій рівень – «*застосування*», четвертий рівень – «*аналіз*», п'ятий рівень – «*синтез*», шостий рівень – *оцінювання*) засвідчує, що традиційні методи навчання сприяють досягненню освітніх цілей лише перших двох рівнів, а інтерактивні – досягненню цілей усіх рівнів [13: 2–3].

Таким чином, суть інтерактивних методів полягає у взаємодії всіх, хто навчається, що особливо властиве практиці викладання іноземних мов, зокрема української як іноземної. Їх застосування підвищує ефективність навчального процесу, проте самі методи потребують глибокої розробки і правильної організації навчальної діяльності студентів.

Методологія інтерактивного навчання виглядає таким чином:

- Філософські ідеї критичного раціоналізму (К. Поппер) та екзистенціалізму (М. Гайдеґґер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр) про свободу навчання, вільний вибір освітнього змісту та підходів до його опанування, особистісну відповідальність за результати власної освіти.
- Герменевтична концепція Г.-Ґ. Ґадамера про множинність наукових інтерпретацій світу, діалогізм її побудови та осягнення.
- Теорія проблемного навчання Дж. Дьюї.
- Теорія розвивального навчання Л. Виготського та інші.

Викладання, відкрите в комунікативному плані, характеризують такі твердження:

1. Ті, хто навчається, краще опановують певні вміння, якщо їм дозволяють наблизитися до предмета через їх власний досвід.
2. Ті, хто навчається, краще вчаться, якщо викладач активно підтримує їх спосіб засвоєння знань.
3. Ті, хто навчається, краще сприймають матеріал, якщо викладач, з одного боку, структурує предмет для більш легкого засвоєння, з іншого боку, приймає і включає в обговорення думки студентів, які не збігаються з його власною точкою зору.

Перехід на компетентнісний підхід при організації процесу навчання передбачає широке використання в навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять (комп'ютерних симуляцій, ділових і рольових ігор, розбору конкретних ситуацій, психологічних та інших тренінгів) в поєднанні з позааудиторною роботою. Питома вага занять, що проводяться в інтерактивних формах у навчальному процесі, повинна становити не менше 20 відсотків аудиторних занять.

Пропонуються такі методичні настанови щодо впровадження інтерактивного навчання:

- відсутність будь-якої жорсткої регламентації;
- неприйнятність неконструктивних форм ведення дискусії, будь-якої критики;
- толерантність у сприйнятті альтернативних думок;
- партнерський характер відносин;
- налаштування всіх учасників на діалог, взаєморозуміння, взаємодію, співпрацю, досягнення спільного успіху як основної мети освітньої діяльності;

- прозорість, відкритість, колективність в обговоренні навчальних питань, демократизм у виробленні загальних рішень;
- врахування цільової аудиторії, рівня готовності учасників до інтерактивної взаємодії [2].

Застосування інтерактивних методів в освітньому процесі має свої труднощі для викладача:

- незнання змісту методу;
- невміння застосовувати його на практиці;
- нерозуміння місця методу в структурі заняття;
- невіра в ефективність застосування методів у процесі навчання.

Компетентнісний, міжкультурний, діяльнісний і комунікативно-креативний підходи зараз визнаються більш прогресивними в процесі навчання іноземної мови. Інновації у викладанні української мови як іноземної – це повне переосмислення організації навчання, глобальні зміни в технологіях викладання української мови, формування нової концепції освіти, а саме використання компетентнісного підходу і формування у студентів економічних спеціальностей самоосвітнього потенціалу.

Багато методистів пропонують розглядати поняття «інновація» як зміни в системі, як формування та інтеграцію нових технологій, які відбуваються внаслідок значних трансформацій у соціальній практиці. Педагогічні інноваційні технології є цілеспрямованими сучасними модифікаціями, що вносять стабільні складники в освітнє середовище, що вдосконалює характеристики окремих компонентів освітньої системи і саму її в цілому.

У процесі вивчення української мови студенти економічних спеціальностей постійно вчаться інформаційної діяльності, а саме: шукати необхідну інформацію із заданої теми в різних джерелах іноземною мовою, включаючи й Інтернет; аргументувати власні думки, спираючись на власні докази; застосовуючи сучасні ІКТ, швидко орієнтуватися в іншомовному інформаційному просторі.

У нашому дослідженні під освітньою технологією навчання іноземної мови будемо розуміти алгоритмізовану систему дій у заданому просторі навчальної дисципліни з урахуванням поставленої навчальної мети для кожного окремо модуля, відбору засобів і методів навчання для різних видів навчальної мовленнєвої діяльності, які гарантують досягнення прогнозованого результату.

Такою обрано технологію інтерактивного навчання, оскільки доведено, що розвиток іншомовної компетентності студентів-іноземців в умовах спільної діяльності йде набагато швидше.

Оскільки ми маємо справу з розвитком іншомовної компетентності студентів економічних спеціальностей ЗВО під час професійної

підготовки, то в основу процесу розвитку закладаємо принципи інтерактивного навчання, найбільш змістовно сформульовані професором Гарвардського університету В. М. Ріверс (W. M. Rivers), які не суперечать загальнопедагогічним принципам, прийнятим в україномовному науковому педагогічному середовищі, але додають нові.

Стосовно процесу навчання української мови майбутніх економістів принципи інтерактивного навчання будуть виглядати таким чином:

1) принцип суб'єктності, суть якого полягає в неможливості навчити, якщо той, хто навчається, не захоче навчитися сам. В. М. Ріверс, проектуючи цю ідею на навчання іноземної мови, уточнює, що тільки самі студенти можуть засвоїти мову і зробити її своїм надбанням [15].

Таким чином, усвідомлення себе суб'єктом діяльності, осмислення своєї значущості в навчальному процесі, розподіл відповідальності за виконувані дії й прийняття цієї відповідальності усіма учасниками навчального процесу веде до всебічного внутрішнього розвитку особистості студента, формування нових якостей, розуміння важливості своєї самостійності для досягнення загального результату;

2) принцип практичної спрямованості ґрунтується на ідеях діяльнісного підходу до навчання. Тому розгляд будь-якої теми має бути вписано в контекст практичної діяльності студентів, що дозволить їм набути початкових практичних знань при вивченні мовного матеріалу в професійно важливому контексті;

3) принцип комунікативної спрямованості, який передбачає, що мовну практику слід настільки наблизити до реальної комунікації, наскільки це практично можливо. Цей принцип вимагає від студентів живої комунікативної взаємодії з використанням дискурсивних маркерів, тактик перезапитань, підтвердження, прояснення інформації, що максимально наближає їх спілкування до реальних ситуацій;

4) принцип паритетності виходить із принципу суб'єктності та передбачає рівність і автономність кожного учасника в процесі взаємодії. Цей інноваційний тип взаємодії при правильній організації дозволяє студентам-іноземцям ефективно вирішувати навчальні завдання;

5) принцип лінгвістичної комунікативності. Використання мови неможливе без знання її структури та механізму (knowledge of language) і використання мовних правил (control of language) для передачі значень. Щоб розуміти і бути зрозумілим, ми не можемо використовувати елементи нової мови безсистемно;

6) принцип спільної креативності (який є досить новим у вітчизняній науці), передбачає спрацьованість студентів у групі спільного навчання, де вони вчаться у своїх однокурсників і допомагають один

одному, з ненав'язливою роллю викладача, коли вони відчувають потребу в ній;

*7) **принцип відкритого тестування***. Згідно з цим принципом мають виконуватися такі умови: тестування повинно надавати студентам можливість продемонструвати, що вони можуть, незалежно від їхнього рівня володіння мовою; тестування повинно бути корисним досвідом; тестування має відображати потреби того, хто навчається; тестування повинно бути цікавим і мотивуючим; тестування не повинно бути строго регламентованим за часом; тестування не повинно бути важким; тестування має проводитися на міжособистісному рівні. Перевагою відкритого тестування є природність, безпосередність і комунікативний характер спілкування. Взаємодія здійснюється на основі інформації, одержуваної від співрозмовника в реальному часі, що виключає використання співрозмовником підготовлених, клішованих і завчених мовних зразків, що підвищує об'єктивність оцінки рівня володіння мовою;

*8) **принцип міжкультурної комунікації***. При здійсненні професійної діяльності економістам доводиться взаємодіяти з представниками різних культур, тому дуже важливо розвинути здатність приймати культурні і мовні відмінності, щоб уникнути виникнення конфліктних ситуацій.

Все вищевикладене – комплекс загальних і спеціальних лінгвістичних принципів, які склали принципи інтерактивного навчання іноземної (української) мови і які необхідно враховувати при організації інтерактивного мовного заняття у ЗВО, щоб забезпечити його ефективність.

Особливості застосування кейс-методу у процесі навчання

Кейс-метод (*від англійського case – випадок, ситуація*) – вдосконалений метод аналізу конкретних ситуацій, метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій. Метод кейс-стаді – це інструмент, що дозволяє застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань [3]. Цей метод сприяє розвитку вміння аналізувати ситуацію, оцінювати альтернативи, прищеплює навички розв'язання практичних завдань. Слід зауважити, що кейс-стаді не має точного перекладу українською мовою.

Кейс-технологіями займалися такі вчені, як М. Мюнтер, М. Ліндерс, Дж. Ерскін, М. Норман, А. Долгоруков, Е. Михайлова та ін. Однак офіційно як метод навчання кейс-стаді був уперше застосований у США в бізнес-школі Гарвардського університету в 1924 році. Сьогодні метод займає провідні позиції в навчанні, активно використовується

в зарубіжній практиці бізнес-освіти і вважається одним із найефективніших способів навчання студентів навичок вирішення типових проблем. Так, Гарвардська школа бізнесу виділяє майже 90 % навчального часу на розбір конкретних кейсів, зберігаючи пріоритетне значення за методикою кейс-стаді в навчанні бізнесу. Ситуативне навчання за гарвардською методикою є інтенсивним тренінгом, із використанням відеоматеріалів, комп'ютерного та програмного забезпечення. Кейс-стаді вважається одією із кращих методик для розвитку аналітичного, критичного мислення, а також креативності.

М. Долгоруков відносить метод кейс-стаді до «просунутих» активних методів навчання іноземної мови. Цей метод має свої сильні сторони [4]:

• можливість роботи в групах на єдиному проблемному полі;

• використання короткої інформації, що знижує ступінь невизначеності в умовах ліміту часу;

• використання принципів проблемного навчання;

• можливість отримання студентами не тільки знань, а й глибоке осмислення теоретичних концепцій;

• можливість створення нових моделей діяльності;

• вироблення навичок найпростішого узагальнення інформації.

На сьогодні проблема впровадження кейс-методу в практику вищої професійної освіти є дуже актуальною з двох причин [4]:

1. Завдання сучасної освіти спрямовані не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності студентів, умінь і навичок розумової діяльності, розвиток здібностей особистості, серед яких особлива увага приділяється здатності до навчання, зміні парадигми мислення.

2. Змінення вимог до якості фахівця, який повинен володіти здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, що вивчаються, поглибити розуміння економічних законів, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок до прийняття рішення. Передбачається, що в бізнесі не існує однозначно правильних рішень. Суть методу полягає в тому, що кожен пропонує варіанти, виходячи з наявних у нього знань, практичного досвіду та інтуїції. Наприклад, для когось зміна сімейного стану голови компанії не є важливою деталлю, а інший може, спираючись на свій досвід, уважати цей факт виключно важливим.

Матеріалами для створення кейса можуть бути художня та публіцистична література, наукові і статистичні матеріали, соціальні опитування, аналіз наукових статей і монографій, інтернет-ресурси, проблемні реальні ситуації, цікаві історичні факти, літературні та інші джерела. Кейс може бути представлений у друковано-

му вигляді, мультимедійній або відеоверсії. Обсяги кейсів також варіюються від декількох пропозицій на одній сторінці (як правило, західноєвропейські кейси) до безлічі сторінок (американські кейси).

Однак необхідно пам'ятати, що великі за обсягом кейси викликають труднощі у студентів на початкових етапах навчання іноземної мови. При вирішенні поставленої проблеми, використовуються різні методи, інтегровані в кейс [12]: *метод моделювання, метод системного аналізу, метод опису, проблемний метод, метод класифікації, ігрові методи, мозкова атака і дискусія.*

Особливістю кейс-методу є те, що він не призначений для отримання знань із точних наук. Він застосовується до тих дисциплін, де є кілька відповідей на поставлене запитання. Акцент освіти, в даному випадку, полягає не в оволодінні готовим знанням, а в його набутті, у співтворчості суб'єктів процесу навчання. Безсумнівною перевагою цього методу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей, життєвих установок, своєрідного світовідчуття. І ще одна особливість кейс-методу – це його емоційність, умотивованість, творча конкурентна здатність.

Досвід застосування кейс-методу в процесі навчання студентів економічних спеціальностей дозволив не тільки виявити низку проблем, із якими стикається викладач при використанні такого методу, але і сформувати рекомендації щодо створення і використання освітніх кейсів.

Загальновизнаним «законодавцем» кейс-технологій, як ми вже зазначали, є Гарвардська школа бізнесу [6]. Підготовка кейса гарвардського формату – досить дорогий процес, який може коштувати до декількох десятків тисяч доларів. На жаль, більшість сучасних українських ЗВО не можуть дозволити собі такі витрати. Також слід зазначити, що типові «гарвардські» кейси великі за обсягом (20–25 сторінок тексту плюс 8–10 сторінок ілюстрацій). За словами випускників західних бізнес-шкіл, самостійна робота над кейсом займає від трьох до восьми годин, а його презентація і розбір на занятті – від двох до шістнадцяти академічних годин [12]. Тому в нашій практиці використовуються не стільки громіздкі класичні кейси гарвардського типу, скільки міні-кейси. Ґрунтуючись на різних підходах до класифікації кейсів і спираючись на досвід проведення кейс-стаді, можна сказати, що оптимальним типом кейса при вивченні таких дисциплін, як «Менеджмент» та «Маркетинг», студентами-іноземцями є так звані «маленькі начерки» (short vignetts), які являють собою лише кілька сторінок тексту. Вони знайомлять студентів лише з ключовими поняттями, і під час їхнього аналізу студент має спиратися ще й на власні знання. Як правило, такі невеликі, але інформативні кейси викликають у студентів інтерес і не встигають

набриднути. У викладача досить часу, щоб закріпити за допомогою кейса теоретичний матеріал і оцінити роботу студентів у рамках одного практичного заняття. При виборі сюжетного або безсюжетного кейса, перевага віддається кейсам із чітким і наочним сюжетом. Такі ситуації вносять певний практичний складник, оскільки в більшості випадків учасники представляють себе на місці героїв.

На особливу увагу заслуговує питання важливості організаційної роботи викладача при використанні методу кейсів: студенти повинні мати структуру кейсу, знати етапи роботи над ним (див. табл. 1).

Таблиця 1

Структура кейсу

Нормативні (обов'язкові) елементи	**Факультативні (необов'язкові) елементи**
1. Ситуація (випадок, проблема, історія) з реального життя або професійної діяльності	
	2. Контекст ситуації (хронологічний, історичний, топологічний, особистісний тощо)
	3. Авторський коментар ситуації
4. Запитання і завдання для роботи з кейсом	
	5. Перелік рекомендованих джерел
	6. Додатки (таблиці, схеми, графіки, діаграми, документація, карти, відео-аудіозаписи тощо)

Етапи застосування кейс-технології. Навчання з використанням цього метода потребує чіткого планування роботи студентів, а саме врахування таких етапів роботи:

1. ***Підготовчий*** (самостійна робота студентів над кейсом).

2. ***Основний*** (фронтальне обговорення кейсу під час практичного заняття).

3. ***Заключний*** (підбиття підсумків) [2].

На заняттях із дисциплін «Маркетинг» і «Менеджмент» переважно використовуються *практичні* та *навчальні* кейси. Джерелом практичних кейсів є реальні сюжети, які створюють діючу модель професійної ситуації. При цьому їх дидактичне значення зводиться до тренінгу студентів, закріплення знань, умінь і навичок поведінки в тих ситуаціях, з якими вони можуть зіткнутися в майбутній професійній діяльності

[3]. Більш активно використовуються навчальні кейси, оскільки вони відображають типові ситуації, у яких часто опиняються керівники. Це змушує студента згадати вивчений матеріал для того, щоб вирішити поставлену в кейсі проблему. Робота з такими кейсами формує здатність бачити в ситуаціях типове і використовувати аналогії при їх аналізі, тобто студент вчиться застосовувати отримані знання на практиці. Можна також виділити *питальні кейси* (при їх вирішенні слід дати відповіді на поставлені питання), або *кейси-завдання* (які формулюють завдання). Якщо у викладанні дисципліни «Економіка організацій» перевага віддається кейсам-завданням, то у викладанні таких дисциплін, як «Маркетинг», «Менеджмент», в основному використовуються питальні кейси. Це пов'язано з більшим гуманітарним складником цих дисциплін, неможливістю в деяких випадках використовувати кількісні показники, які застосовуються для вирішення завдань. У цьому випадку викладач використовує кейс для того, щоб студенти виявили в його сюжеті дію основних концепцій і закономірностей дисципліни, закріпили вивчені терміни, проаналізували історію того чи іншого явища, наочно розглянули використання основних підходів і правил.

Таким чином, варіантом вибору при викладанні низки дисциплін студентам економічних спеціальностей є навчальний або практичний сюжетний міні-кейс, що містить питання або завдання. Такий кейс є простим, наочним і ефективним засобом закріплення теоретичного матеріалу і формування практичних навичок управління.

Слід зауважити, що при організації роботи з кейсами обов'язково потрібна співпраця викладачів іноземної мови та фахових спеціалістів.

Умови ефективності застосування кейс-технології:

1. Забезпечення достатньо високої складності пізнавальних проблем, які потрібно вирішувати студентам.
2. Відпрацювання викладачем системи запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають до самостійної пошукової діяльності.
3. Створення в аудиторії атмосфери психологічного комфорту, яка має сприяти вільному висловлюванню думок.
4. Відведення спеціального часу на осмислення способів вирішення проблеми.

Слід зазначити, що при опитуванні студентів-іноземців у 2018 році 82 % студентів, які навчаються за напрямом «Менеджмент», виділили метод кейс-стаді як одну з найцікавіших освітніх технологій. Це зумовлено його ситуативністю, можливістю використання креативних підходів у процесі аналізу, а також можливістю ілюстрування різних сторін діяльності організацій. 52 % тих, у кого брали інтерв'ю,

відзначили, що до застосування кейс-методу вони вважали ту чи іншу тему не досить цікавою для вивчення. Після роботи з кейсом їхнє ставлення до цієї теми кардинально змінилося. Це означає, що кейс-метод відповідає найважливішому завданню навчання – викликати інтерес студента і стимулювати його до самостійної роботи.

Значимість такого методу в рамках викладання української мови як іноземної майбутнім економістам зумовлюється його багатофункціональністю, можливістю вирішувати запропоновані завдання комплексно, а крім того, ймовірністю актуалізації, використання набутих раніше умінь і навичок на практиці, що особливо важливо при впровадженні компетентнісного підходу до навчання.

Працюючи з навчальними ситуаціями, доцільно використовувати попереднє повторення вивченого матеріалу або закріплення необхідних навичок при виконанні заздалегідь спланованих вправ. При використанні кейс-методу в практичній діяльності з навчання української мови слід пам'ятати про основні положення цього методу: кейс-метод призначений для отримання знань за темами, істина в яких неоднозначна; в процесі співпраці викладача і студентів зусилля студентів спрямовані не на оволодіння готовими знаннями, а на їх формування; результатом такої діяльності є не тільки отримання знань, а й формування навичок і вмінь навчальної роботи.

Безумовно, такі навички та вміння будуть корисними в майбутній професійній діяльності економістів; важливою перевагою кейс-методу є формування цінностей, життєвих настанов студентів.

Отже, кейс-метод надає студентам можливість творчо застосовувати засвоєний мовний матеріал на базі своїх професійних знань, дозволяє адаптуватися до реальних і потенційних ситуацій. Кейс-стаді – інтерактивний метод навчання, він завойовує позитивне ставлення з боку студентів, які бачать у ньому можливість проявити творчість, ініціативу, відчути самостійність в освоєнні теоретичних положень та оволодінні практичними навичками, розвиває критичне мислення, вчить бути об'єктивним, формує нове бачення ситуації.

Особливості застосування методу проектів у процесі навчання

Щоб сформувати соціолінгвістичну компетентність у студентів економічних спеціальностей в умовах інформатизації лінгвістичної освіти успішно застосовується проектна методика навчання української мови як іноземної. В основі цього методу лежить діяльнісний підхід, а саме формування комунікативно-пізнавальної діяльності студентів з використанням таких ІКТ, як проекти [9: 107]. Коли студенти беруть участь у проектній діяльності, їм доводиться проводити величезну попередню аналітичну і практичну роботу.

Робота над проектом дозволяє іноземному студентові застосувати на практиці накопичені знання, продукувати власні, професійно орієнтовані тексти українською мовою, послуговуючись довідковою літературою, словниками, Інтернетом, тобто із залученням автентичних українських текстів. Підготовка проектів вимагає від студента не лише певного рівня володіння мовою (в нашому випадку не нижче рівня В1), а й творчих і комунікативних умінь.

Зупинимося на **методі проектів**, який добре зарекомендував себе під час нашого дослідження. Саме він дозволяє реалізувати найбільш складне та істотне для методики завдання – створення мовного середовища, формування потреби у використанні іноземної мови на практиці з метою оволодіння майбутньою професією. Проект – це самостійно планована і реалізована студентами робота, в якій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст майбутньої професійної діяльності.

Ігрове проектування є практичним заняттям або циклом занять, суть яких полягає в розробці економічних проектів в ігрових умовах, що максимально відтворюють реальність. Цей метод відрізняється високим ступенем поєднання індивідуальної та спільної роботи студентів. Створення спільного для групи проекту вимагає, з одного боку, знання кожним технології процесу проектування, а з іншого – вміння вступати в спілкування і підтримувати міжособистісні відносини з метою вирішення професійних питань. Ігрове проектування може перейти в реальне проектування, якщо його результатом буде вирішення конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесений в умови діючого підприємства.

Е. Полат виділяє вміння, що сприяють успішному оволодінню як проектною діяльністю, так і іноземною мовою в цілому [10: 193–200]:

1) інтелектуальні (вміння працювати з інформацією, з текстом, виділити головну думку, вести пошук інформації в іншомовному тексті, аналізувати інформацію, робити узагальнення, висновки і т. п., вміння працювати з різноманітними довідковими матеріалами);

2) творчі (вміння генерувати ідеї, для чого потрібні знання в різних сферах; вміння знаходити не один, а кілька варіантів вирішення проблеми; вміння прогнозувати наслідки рішень);

3) комунікативні (вміння вести дискусію, слухати і чути свого співрозмовника, відстоювати свою точку зору, аргументувати; вміння знаходити компроміс зі співрозмовником; вміння лаконічно висловлювати свою думку).

Суть проектної діяльності під час навчання іноземної мови економістів полягає в написанні й захисті бізнес-плану або проведенні економічних досліджень, що потребують чималої попередньої підготовки як

студентів, так і викладача. Для здійснення запланованої роботи викладачами української мови як іноземної спільно з викладачами економічних дисциплін був розроблений робочий зошит «Бізнес-планування» для майбутніх економістів, що складався з таких основних розділів [1]:

1. *Загальна характеристика фірми* – назва проекту, адреса підприємства, дані про основних засновників підприємства, фінансування проекту, загальна вартість проекту і т. ін.
2. *Характеристика товарів* – назва товару, товарна марка, вид упаковки товару, тип і спосіб продажу товару, ціна товару, витрати на виробництво, вимоги до сертифікації.
3. *Ринки збуту товарів (послуг)* – рівень виробництва і реалізації товару, рівень попиту і потенціал конкурентів, найближча і довгострокова перспектива збуту товару, рівень роздрібних цін.
4. *Конкуренція на ринках збуту товарів (послуг)* – назва підприємства конкурента, сильні та слабкі сторони фірм-конкурентів.
5. *План маркетингу* – унікальність товару, характер попиту, особливості сегменту ринку, на які орієнтується проект, система збуту з зазначенням фірм і т. ін.
6. *Організаційний план* – статутний капітал, склад організації, форма власності, члени складу директорів, володар права підпису фінансових документів.
7. *Фінансовий план* – виручка від реалізації, ПДВ, виручка від реалізації продукції, загальні витрати на виробництво і збут продукції, амортизаційні відрахування, податки.
8. *Ризики у підприємницькій діяльності* – оцінка передбачуваних ризиків, зовнішні та внутрішні чинники виникнення ризиків, наслідки ризиків, методи попередження і мінімізації ризиків.

Наведемо приклад одного із розроблених планів, які ми пропонуємо студентам брати за основу під час складання їхнього власного бізнес-плану українською мовою, до якого додається також словник економічних термінів та сталих словосполучень, які вони повинні використати під час написання свого проекту.

Таблиця 2

Приклад плану до одного з розділів бізнес-проекту

3. Ринки збуту товарів (послуг)	
1. Вихідна інформація:	❖ рівень виробництва і реалізації товарів (послуг); ❖ рівень попиту і потенціал конкурентів.
2. Аналіз даних:	❖ Хто купить? Чому купить? Скільки купить? ❖ перспектива (найближча і довгострокова); ❖ рівень роздрібної ціни; ❖ заходи щодо утримання ніші.

Коли всі розділи будуть написані, група, що складає проект, обов'язково повинна також дати оцінку ризиків проекту (передбачувані ризики, зовнішні і внутрішні чинники виникнення ризиків, наслідки ризиків, методи попередження і мінімізації ризиків), а також зробити загальні висновки щодо роботи підприємства в цілому.

У рамках проектної діяльності в ролі конкуруючих підприємств (фірм) можуть виступати самостійно організовані групи студентів по 4–5 осіб. Однак незважаючи на групову роботу над проектом, робочий зошит необхідно заповнити кожному студенту самостійно. Після розробки проекту організовується його захист, під час якого студенти доводять конкурентні переваги свого бізнес-плану. Оцінювання проектів рекомендується здійснювати, враховуючи три позиції: самооцінка студентів, оцінка одногрупників та оцінка педагога, причому оцінка педагога повинна мати більшу вагу під час оцінювання роботи студента. Для зручності ці критерії можуть бути зведені в індивідуальну карту рейтингової оцінки проектів.

Ми запропонували й упровадили в практику «Індивідуальну карту рейтингової оцінки бізнес-проектів студентів» для студентів-іноземців другого курсу навчання. У карті були враховані такі бали: 1) самооцінка студентів; 2) оцінка одногрупників; 3) оцінка педагога; 4) середній бал. Оцінювання проводилося згідно з такими параметрами: а) актуальність, реальність і соціальна значущість бізнес-ідеї (максимум 5 балів); б) точність економічних розрахунків (максимум 10 балів); в) вивчення стану справ на ринку (максимум 10 балів); г) продуманість і грамотність пропонованих рішень (максимум 10 балів); д) якість оформлення проекту (максимум 5 балів); е) якість доповіді та презентації (максимум 5 балів); ж) відповіді на запитання викладача і студентів (максимум 5 балів). Слід зазначити, що студентам надається можливість самостійно обрати сферу діяльності проектованого ними підприємства. Безумовно, підготовка такого проекту вимагає певної лексичної, граматичної, синтаксичної бази знань (опори даються для студентів обов'язково).

Використання інтерактивних технологій передбачає виникнення певних проблем: для вивчення навіть невеликого за обсягом матеріалу витрачається багато часу; студенти часто не мають власної думки, а якщо і мають, то соромляться оголосити її в аудиторії; часто студенти не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати їхні думки; деяким студентам важко прийняти чужу думку, піти на компроміс; лідери малих груп зазвичай беруть ініціативу в свої руки, а студенти з низьким рівнем знань відразу стають пасивними; студенти, які не володіють достатнім лексичним запасом, мають труднощі з висловленням власної думки мовою, що вивчається; результати роботи студентів не завжди

виявляються ефективними, і їх складно передбачити; часто виникає необхідність подальшої корекції знань, умінь і навичок студентів.

У процесі використання інтерактивних методів викладач стикається і з іншими питаннями, що безпосередньо стосуються організації навчального процесу, а саме: брак сучасних підручників, методичної літератури, інформаційної грамотності, спеціальної системи навчання, комп'ютерної техніки та Інтернету, співпраці з викладачами профільних дисциплін, мотивації викладача, обмежена кількість годин аудиторної роботи.

З вищесказаного випливає, що введення інтерактивних методів і прийомів навчання має бути поступовим, починатись із простих форм роботи, паралельно використовуючи як фронтальні, так і групові методи, беручі до уваги вікові та індивідуальні особливості іноземних студентів. Щоб залучити учнів до активної мовленнєвої взаємодії, їм слід завжди пояснювати, що кожна думка є важливою, що всі вони є рівноправними партнерами у спілкуванні.

Вміле застосування інтерактивних прийомів у навчанні сприяє формуванню навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів студентів.

Інтерактивні методи сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу. На інтерактивних заняттях студенти мають можливість:

- розширити свою ресурсну базу і підвищити ефективність засвоєння матеріалу;
- засвоювати велику кількість матеріалу за короткий проміжок часу;
- взаємодіяти з викладачем як рівноправним учасником навчальної ситуації;
- працювати в команді;
- висловлювати власну думку;
- створювати «ситуації успіху».

Використання інтерактивних технологій на різних етапах навчання української мови як іноземної за професійним спрямуванням – це не тільки спосіб підвищити мотивацію студентів до вивчення мови, а й поліпшити атмосферу в групі, яка буде сприяти розвитку співпраці та порозуміння між студентами і викладачем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає у студентів задоволення від навчального процесу, бажання брати участь в ньому. Однак потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а в разі невдачі змінювати тактику роботи, шукати і виправляти недоліки [14: 519]. Інтерактивні методи повинні стати не самоціллю, а ефективним засобом для створен-

ня комфортної атмосфери, яка дасть можливість реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Впровадження інтерактивних методів навчання у традиційний процес підготовки студентів економічних спеціальностей з метою підвищити результативність викладання української мови вимагає поступово перебудовувати всю систему освіти. В європейському освітньому просторі відбувається повне перетворення різних програм навчання іноземної мови: викладачі іноземної мови проходять курси підвищення інформаційної грамотності, розробляються нові стандарти освіти, де повністю враховується загальна комп'ютеризація суспільства, розширюється доступ до інформації. Під час практики підтверджується результативність і рентабельність інноваційних лінгвоосвітніх технологій, що сприяють формуванню у студентів критичного мислення, підвищують мотивацію вивчати іноземну мову. Такі інновації формують інтелектуальні та комунікативні навички студентів економічних спеціальностей, розвивають їхні креативні здібності, допомагають створювати більш комфортабельне освітнє середовище.

Інформаційно-комунікаційні технології надають безмежні можливості студентам та викладачам працювати самостійно та у партнерстві. Також дані технології є таким засобом, за допомогою якого викладачі можуть поліпшити методи й організаційні форми своєї викладацької діяльності, розкрити і сформувати індивідуальні характеристики студентів, постійно оновлювати навчальний процес, підвищувати його результативність.

Застосування інноваційних технологій викладання української мови іноземним студентам економічних спеціальностей забезпечує безсумнівне зростання культури, освіченості, розвиток соціальної адаптації студентів в умовах глобалізації суспільства. Інофони починають усвідомлювати практичну значимість української мови, застосовують її з метою вирішення соціальних, професійних і особистих завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бизнес-планирование : учеб. для студентов вузов, обучающихся по экон. спец. / В. М. Попов, С. И. Ляпунов, С. Ю. Муртузалиева и др.; под ред. В. М. Попова, С. И. Ляпунова. М., 2000. 670 с.
2. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика: навч-метод. посіб. К., 2016. 272 с.
3. Волгин Н. А. Кейс-стади в подготовке экономистов и менеджеров. 2-е изд. М., 2006. 440 с.
4. Долгоруков А. М. Case-study как способ понимания. *Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе*

дистанционных технологий. Центр интенсивных технологий образования. М., 2000. С. 21–44.

5. Дудікова Л. Сучасні підходи викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. *Освіта регіону: Політологія, психологія, комунікації*. 2013. № 1. С. 251–254.
6. Екимова В. И. Кейс-метод в высшей школе: проблемы применения и оценки эффективности. *Современная зарубежная психология*. 2014. № l. С. 93.
7. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. *Вип. 9. Науковий часопис. НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Київ, 2005. С. 3–14.
8. Заяць Ю. Основні підходи щодо викладання іноземної мови професійного спрямування у контексті Болонського процесу. *Вісник Львів. університету*. *Серія: Педагогічна.* 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 358–363.
9. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. Минск, 2011. 222 с.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд., стер. М., 2010. 368 с.
11. Ніколаєнко В. В. Застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення російськомовної професійної економічної термінології студентами-іноземцями. *Intercultural Communication*. Vol. 2 (5). 2018. P. 101–117.
12. Юлдашев З. Ю., Бобохужаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования : учеб. пособие. Ташкент, 2006. 88 с.
13. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; *Handbook I: Cognitive Domain*. New York : Longmans, Green, 1956.
14. Kolomeitseva E. The teacher's behavior while conducting a role play. *Transactions of the Tambov State Tehnical University. Vestnic*. Tambov, 2005. Vol. 11. P. 518–523.
15. Rivers, Wilga M. Principles of interactive language teaching / Wilga M. Rivers. URL: http://edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (дата звернення: 20.01.2019).

Ушакова Наталья

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ УЧЕБНИКА ПО ЯЗЫКУ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

Особенность современного положения в области организации межкультурного взаимодействия участников университетского образовательного процесса состоит в том, что произошла смена методической и даже методологической парадигмы. Общую цель образования ученые формулируют как формирование человека морального, *Homo moralis*, а целью овладения средством общения – языком обучения – в зарубежных университетах становится изучение иностранного языка, которое обеспечивает развитие индивидуальности, способной вести диалог культур [15]. Публикации ведущих методистов (А. Бердичевский, О. Митрофанова, Ю. Прохоров) доказывают, что обучение иностранному языку должно развивать индивидуальность студента в межкультурном диалоге. В ситуации обучения за рубежом усвоение страноведческой информации не ведет к автоматическому пониманию неродной культуры, а значит, и неродного языка, который изучается. Необходима разработка специальной стратегии поведения и обучение «пониманию чужого» (А. Бердичевский). Главная цель межкультурного обучения формулируется с когнитивных позиций – как привитие способности к пониманию неродной культуры, способности оценивать, сравнивать, выбирать. Коммуникативная компетенция уступает место межкультурной, которая формируется на уровне мышления, чувств, поведения.

С методической точки зрения контролируемой частью обучающей системы являются языковые и речевые средства обеспечения межкультурной коммуникации. Они отражаются и систематизируются в учебнике по языку обучения в соответствии с его конкретными задачами.

В своих предыдущих публикациях мы отмечали, что обучение иностранных студентов в Украине в силу разных причин осуществляется на украинском, русском, английском языке, что необходимо приведение параметров учебного процесса в соответствие с европейскими требованиями и на основе анализа программ для начального и основного этапов обучения, можем сделать вывод, что термин «*учебник по языку обучения*» в сложившейся академической и методической ситуа-

ции идентичности требований к уровню обученности студентов вполне уместен [18]. Поэтому считаем правомерным и методически оправданным дальнейшее употребление термина «учебник по языку обучения».

С целью анализа межкультурного аспекта учебника рассмотрим один из определяющих подходов современной методической парадигмы в обучении языкам как средству межкультурного общения – **культуроведческий,** который находит свое выражение в разработке проблем межкультурной коммуникации, межкультурного общения и диалога культур.

Проблемы *межкультурной коммуникации* являются актуальной отраслью современного гуманитарного и междисциплинарного знания. В методике присутствуют также термины *межкультурное общение* и *диалог культур* (А. Бердичевский). Как отмечают С. Мишланова и Т. Пермякова [13], в отношении межкультурной коммуникации (далее – МК) складывается достаточно парадоксальная ситуация: количество работ по МК (или со ссылкой на принадлежность МК) растет лавинообразно, однако качественного преобразования понятийного аппарата не происходит. Более того, последние публикации не акцентируют внимания читателей на дефинициях МК, поэтому значение МК либо «ускользает», либо принимается по умолчанию. Такое состояние характерно для бурно развивающегося знания, когда возрастает полисемия терминологии, которой сложно оперировать.

По определению И. Халеевой [21] межкультурная коммуникация – процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих разным культурам и языкам. Речь о межкультурной коммуникации (со всеми ее возможными сбоями и ошибками) можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт чужеродности друг друга [21].

Н. Гальскова и Н. Гез считают межкультурную парадигму онтологией современного языкового образования [7].

В условиях межкультурной коммуникации формируется вторичная языковая личность [10; 21], которая обладает способностью реализовать себя в рамках диалога культур. Такую способность называют межкультурной компетенцией. Данное понятие появилось в результате расширения границ конструкта «коммуникативная компетенция», появления в его структуре элемента понимания «ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка и умение переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые формы поведения» [3: 18].

Межкультурная компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) выступает в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности, поскольку межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходство и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения. Поскольку XXI век – век мультикультурного диалога, важным является развитие многоязычной и поликультурной языковой личности, а также обоснование лингводидактического статуса категории «многоязычная и поликультурная компетенция».

В 1990-е гг. все более прочно закрепляются понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение». Именно в эти годы коммуникативная методика переходит на новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся, что предполагает актуализацию личности на основе познания чужой действительности и восприятия иной культуры. Это новое направление получило название «культуроведческий подход» или «межкультурное обучение».

В современных условиях интеграции в области высшего образования важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа принцип поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и осознавать себя гражданином страны и одновременно субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации [7].

Как отмечает А. Бердичевский, основные положения межкультурного обучения сводятся к следующему: участники межкультурного диалога являются *межкультурными личностями*, каждый из них «вносит в ситуацию общения свой коммуникативный (культурный) стиль: свое видение и понимание окружающей действительности, включающее знание о стране собеседника (география, политическая ситуация и т. д.), а также знания о своей собственной стране, которые

придают ситуации социальный смысл и имеют решающее значение для взаимопонимания» [3: 18].

Высказывания А. Бердичевского демонстрируют актуальный для наших целей научно-методический ракурс анализа проблем межкультурной коммуникации. Обратим внимание на следующее: «*обучение иностранному языку …* как феномен постоянного общения обучающегося с иной культурой в ходе языкового общения, *является межкультурным по своей природе. Это межкультурное общение начинается уже на уровне слов и включает также и грамматические явления*» [3: 18]. Согласимся с Е. Пассовым, полагающим, что в образовательных целях продуктивно считать, что нет раздельно языка и культуры, – язык есть органическая часть культуры. Факты языка – это те же факты культуры. Значит, любое грамматическое, лексическое, стилистическое и другое явление изучаемого языка является приобщением к культуре этого языка и требует осознания учащимся этого процесса аккультурации.

Классификация и анализ элементов языка различных уровней (от фонетического до уровня предложения и текста) проведены в ставшей уже классической монографии Е. Верещагина и В. Костомарова «Язык и культура». Данное исследование положило начало лингвострановедческому подходу к преподаванию русского языка как иностранного. Описанные лингвистические и методические принципы актуальны в ситуации изучения и преподавания любого иностранного языка, особенно тогда, когда он является языком обучения. Не утратившее своего значения лингвострановедческое направление послужило толчком для разработки идей лингвокультурологии [6], а в настоящее время является наиболее разработанным с лингвистической и методической точки зрения аспектом культурологического подхода к обучению.

Тесное взаимодействие языка и культуры в процессе изучения языка предполагает социокультурный подход [22]. Этот термин позволяет классифицировать современные культурологические методические идеи следующим образом: для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка.

По мнению А. Щукина, в первом случае доминирует стремление показать отражение культуры и мышления носителей языка в языковых единицах, из которых извлекается культурологическая информация. Так осуществляется знакомство с фактами культуры в рамках лингвострановедения.

В конце 1980-х гг. предметом научного описания становится культура, язык получает статус средства изучения культуры. Это основополагающий постулат лингвокультурологического подхода. А. Щукин

подчеркивает связь культурологии и концепции коммуникативного иноязычного образования Е. Пассова. Данная концепция является реализацией культурологического подхода.

Насколько культурологический подход мотивирует иноязычное образование, настолько же образовательные тенденции в изучении языка как средства формирования личности влияют на ее культурное развитие.

Основная направленность межкультурного обучения в том, что нужно научить «пониманию чужого». «Этот тезис о диалоге культур и диалоге индивидов требует изменения концепции и смысла самой идеи обучения иностранному языку, ибо диалог культур, как и любой диалог, есть процесс, в результате которого проявляется, укрепляется (разрушается, исчезает) взаимопонимание, процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух менталитетов» [3: 18]. Такой подход определяет требования к развитию личности не только обучаемого, но и обучающего. Основная цель межкультурного обучения, с точки зрения А. Бердичевского, – не передача информации о новой культуре, а привитие *способности* к ее пониманию, т. е. такая цель носит не информационный, а деятельностный и когнитивный характер. Этот тезис также созвучен идеям Е. Пассова об образовательной природе языка как учебного предмета. Невозможно дать студенту всю нужную информацию (любого характера, в т. ч. и культурологического), более рационально научить находить и интерпретировать ее самостоятельно.

По мнению С. Тер-Минасовой [17], каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Связующим звеном между декларируемой целью обучения и достижением необходимого уровня обученности студентов является определение содержания и средств обучения. Содержание межкультурного обучения включает различные компоненты (языковой, прагматический, исторический, эстетический, этический, рефлексивный), а также знания и умения, являющиеся предпосылкой процесса межкультурной коммуникации.

Прежде всего это культура речевого поведения образовательного мигранта, получающего образование в другой стране. Как отмечает И. Зимняя, «культура речевого поведения человека есть его существенная социальная характеристика. Она определяется мерой, степенью соответствия актуального речевого поведения индивида принятым в данной языковой общности (в языковой культуре) нормам вербального общения, поведения, правилам речевого этикета на конкретном

этапе общественного развития. Культура речевого поведения определяется общими нормами культуры общения и конкретной специальной ролью человека, в рассматриваемом случае студента, изучающего иностранный язык в стране его носителей» [9: 73].

В культуре речевого поведения выделяют несколько компонентов: культура речевого этикета, культура мышления, культура языка как системы средств выражения мысли, культура речи, культура невербальной коммуникации.

Один из элементов этой системы – русский речевой этикет – описан в целях преподавания иностранцам в работах Н. Формановской и ее последователей. Важность этого компонента речевого поведения не вызывает сомнений. Несоблюдение (незнание) правил речевого этикета может разрушить коммуникацию. «В рассматриваемом нами плане … это нарушение может свидетельствовать об отсутствии социально и профессионально важной для студента культуры речевого этикета» [9: 74]. Современные молодые специалисты, ориентированные на успешную профессиональную деятельность, несомненно, осознают важность овладения этикетными знаниями и соответствующими речевыми умениями. Поэтому необходимость отражения в учебнике данного компонента не вызывает сомнений.

Следующим (а может быть, первостепенным) важным компонентом является культура мышления. Культура мышления студента «в его общении с другими людьми выявляется в том, что он может правильно и точно отразить и оценить ситуацию общения с ними и принять адекватные этой ситуации решения» [9: 74]. В обучении языку важно, что культура мышления «проявляется и в отборе языковых средств и способов формирования и формулирования излагаемой мысли» [9: 74]. Вся система языковой подготовки иностранных студентов направлена на формирование культуры языка и культуры речи и, соответственно, на формирование его профессиональной компетентности средствами изучаемого языка. Можно констатировать, что формирование культуры языка и культуры речи давно осознано методистами как задача обучения и нашло соответствующее отражение в учебных книгах. Подчеркнем, что культура речи является необходимым условием общения во всех коммуникативных сферах.

Актуальный компонент культуры общения, о важности которого говорят исследователи, – культура соматической коммуникации, искусства владения единицами статики – позами, выражением лица, и единицами динамики – жестами и мимикой. Невербальные средства коммуникации, к сожалению, не входят в учебные программы основных курсов языковой подготовки иностранцев, что отражается на уровне их культуры общения. Только специальный курс «Лингво-

страноведение», разработанный нами для будущих филологов и переводчиков, студентов факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, включает раздел «Невербальные языки».

В работах Ю. Прохорова описаны принципы отбора и презентации в учебном процессе информации о национально-культурной специфике речевого поведения языковой личности. Такой отбор осуществляется для обеспечения социокультурной составляющей коммуникативной компетенции иностранцев. Методика называет эту составляющую лингвострановедческой компетенцией и определяет ее как «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации» [1: 140].

Культуроведческий (межкультурный) подход предполагает реализацию в системе межкультурного учебника по языку обучения для образовательных мигрантов следующих требований:

1. Подготовка к межкультурному общению во всех коммуникативных сферах, в том числе учебно-профессиональной.
2. Учет особенностей межкультурной коммуникации на всех уровнях языковой системы.
3. Единицами обучения должны стать релевантные для межкультурного контакта проблемы и ситуации общения.

Итак, учебник по языку обучения для образовательных мигрантов является инструментом формирования вторичной языковой личности, которая сможет полноценно существовать в иноязычной языковой среде. Язык – инструмент реализации личных целей молодых людей. Главная цель – получение образования, т. е. определенного количества информации и процедурного знания, умений использования и добывания информации.

Как отмечает В. Морковкин, знание, получаемое из опыта практической деятельности, связано с языком, без языка передача знания от одного индивида другому невозможна. «Знание возникает в сознании получателя речи в момент текстового взаимодействия, поскольку в этот момент благодаря единству лингвального элемента ментально-лингвальный комплекс получателя речи как бы подключается к ментально-лингвальному комплексу отправителя речи, в результате чего происходит их относительная гармонизация» [14: 69]. Для освоения внеязыковых знаний необходимо владение знаниями языковыми (аспектами языка) и умениями речевой деятельности во всех ее видах. Поэтому межкультурный аспект учебника – единство аспектности и комплексности, средство взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Межкультурная программа учебника должна включать тематический, текстовый, лексический уровни. Тематический уровень базируется на программных требованиях для учащихся разных профилей и этапов обучения. Он представлен набором текстов, которые могут входить в учебник или пособия, обеспечивающие обучение общению в социокультурной сфере. Соответственно, происходит освоение определенного пласта лексики.

Мы уже писали о необходимости освоения инофонами ономастической лексики, в частности антропонимов и топонимов [19], адекватная интерпретация которых важна для достижения целей межкультурной коммуникации.

Считаем необходимым дополнить данный аспект специальной группой глаголов, параметром (уровнем) идиом и паремий, а также: паравербальным и невербальным параметрами (уровнями), характеризующими одноименные составляющие коммуникации. Это связано со следующими обстоятельствами.

По мнению исследователей [8; 11; 20], на долю общения посредством слов приходится всего лишь 35 % передаваемой информации. Остальные 65 % составляют невербальные сообщения, происходящие без использования слов. Невербальная коммуникация – жесты, мимика, поза, одежда, расстояние между коммуникантами. Без правильной интерпретации подобного рода элементов взаимопонимание невозможно.

Элементы невербальной и паравербальной коммуникации в каждой культуре имеют определенное значение, понятное носителям этой культуры. В ситуации межкультурной коммуникации овладение невербальными и паравербальными средствами должно быть специально организовано.

Двойная (биологическая и социальная) природа невербальной коммуникации объясняет наличие универсальных, понятных всем знаков, а также специфических сигналов, используемых в рамках определенной культуры. В невербальной коммуникации выделяют три типа невербальных средств: 1) поведенческие знаки (обусловленные физиологическими реакциями: побледнение или покраснение от волнения, дрожь от холода или страха и др.); 2) ненамеренные знаки (связанные с привычками человека: почесывание носа, качание ногой без причины, покусывание губ и др.); 3) собственно коммуникативные знаки. Эти знаки представляют собой сигналы, передающие информацию об объекте, событии или состоянии [11].

Изучение элементов невербальной коммуникации помогает лучше понять способы, с помощью которых выражается межкультурный смысл общения. Важной особенностью данного вида коммуникации

является то, что она осуществляется с помощью всех органов чувств: зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния. На основе слуха воспринимается паравербальная информация. На основе зрения поступает информация о мимике и телодвижениях, позах и пространственной ориентации (проксемике). На основе осязания работает тактильный канал. К элементам невербальной коммуникации также относят понимание и использование времени – хронемику. Все элементы взаимосвязаны и дополняют друг друга [8; 11].

Большая часть жестов культурно обусловлена, они являются символами и носят договорной характер в рамках социокультурной общности. Их классифицируют следующим образом.

1. Иллюстраторы – описательно-изобразительные и выразительные жесты, сопровождающие речь и вне речевого контекста теряющие смысл. С их помощью говорящий старается более глубоко раскрыть смысл высказывания. Иллюстраторы имеют свойство усиливаться, когда кажется, что слушающий не понимает говорящего.

2. Конвенциональные жесты используются при приветствии или прощании, приглашении, запрещении, оскорблении и т. п. Они могут быть прямо переведены в слова, употребляются сознательно и являются условными движениями. Часто их используют вместо слов, которые неловко высказать вслух. Поэтому все неприличные жесты попадают в эту категорию.

3. Модальные жесты – жесты одобрения, неудовольствия, иронии, недоверия, неуверенности, незнания, страдания, раздумья, сосредоточенности, растерянности, смятения, подавленности, разочарования, отвращения, радости, восторга, удивления. Они выражают эмоциональное состояние человека, его оценку окружающего, отношение к предметам и людям, сигнализируют об изменении активности субъекта в ходе коммуникации.

4. Ритуальные жесты (христиане крестятся, мусульмане в конце молитвы проводят ладонями по лицу сверху вниз и др.) [11].

Поскольку все эти жесты культурно обусловлены, в разных культурах они могут иметь совершенно разное значение. Ошибочное употребление жестов может привести к серьезным недоразумениям.

Мимика представляет собой изменение выражение лица человека, которые можно наблюдать в процессе общения. Именно мимика позволяет выразить все универсальные эмоции: печаль, счастье, отвращение, гнев удивление, страх и презрение. Одной из задач обучения межкультурной коммуникации является обучение интерпретации мимики носителей культуры изучаемого языка.

С помощью глаз также можно выразить богатую гамму чувств и эмоций. Зрительный контакт может обозначать начало разговора,

в процессе беседы он является знаком внимания, поддержки или, напротив прекращения общения, он может указывать на окончание реплики или беседы в целом. Глазами можно улыбнуться, а можно смерить с головы до ног. В западных культурах человека, который не смотрит на партнера, считают неискренним. А во многих культурах Азии пристальный взгляд является формой неуважения.

Существенным аспектом невербальной коммуникации является поза – положение человеческого тела, которое принимает человек в процессе общения. Поза дает значимую информацию о состоянии человека (напряжен человек или раскован, настроен на беседу или хочет поскорее уйти) [8]. Принято выделять три группы поз: 1) включение или исключение из ситуации (открытость или закрытость для контакта). Закрытость достигается скрещиванием на груди рук, сплетенными в замок пальцами. Готовый к общению человек улыбается, лицо и тело повернуты к собеседнику; 2) доминирование или зависимость. Доминирование проявляется в «нависании» над партнером, похлопывании его по плечу, руке на плече собеседника. Зависимость – взгляд снизу вверх, сутулость; 3) противостояние или гармония. Противостояние проявляется в следующей позе: сжатые кулаки, выставленное вперед плечо, руки на боках. Гармоничная поза всегда синхронизирована с позой партнера, открыта и свободна [11].

Позы различаются не только в разных культурах, но и в рамках одной культуры в социальных и половозрастных группах. Если североамериканский и европейский студент может сидеть перед профессором так, как ему удобно, в африканских и азиатских культурах это сочтут за отсутствие уважения и почтительности.

Манера одеваться целиком обусловлена спецификой той или иной культуры. Есть модели одежды, способные сообщить нам о социальном статусе человека, иногда по одежде мы узнаем о событиях в жизни человека (окончание университета, свадьба, похороны). Форменная одежда указывает на профессию ее владельца. Для правильной оценки статуса собеседника при межкультурной коммуникации необходимо владеть информацией об особенностях манеры одеваться, присутствующих в инокультуре.

Сопоставление поведения представителей различных культур [20] позволило установить, что при общении люди разных культур используют разнообразные виды прикосновений к собеседникам (рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и т. п.). С помощью разного рода прикосновений процесс коммуникации может приобретать различный характер и протекать с различной эффективностью. Правила прикосновений регулируются традициями и обычаями. В одних культурах прикосновение очень распростра-

нено, а в других оно отсутствует. Культуры, принадлежащие к первому типу, получили название контактных, а ко второму – дистантных. К контактным принадлежат латиноамериканские, восточные, южно-европейские культуры. Арабы, евреи, жители Восточной Европы и средиземноморских стран активно используют прикосновения при общении. Североамериканцы, азиаты и жители Северной Европы принадлежат к низкоконтактным культурам. Носители этих культур находятся на расстоянии от собеседника, причем азиаты используют большую дистанцию, нежели североамериканцы и североевропейцы. Немцы, англичане и другие англосаксонские народы редко пользуются прикосновениями при общении [20].

В азиатских культурах через прикосновение передаются также чувства патронирования и превосходства. Прикосновение к плечу или спине в них означает дружбу. В арабских и некоторых восточноевропейских странах выражение дружеских чувств происходит в форме крепких объятий. Среди мусульман объятия являются выражением мусульманского братства. Но в тактильной коммуникации есть и свои запреты: в азиатских культурах, например, нельзя прикасаться к голове собеседника, что рассматривается как обида. Поэтому в азиатских культурах учителя зачастую бьют учеников по голове, и ученики воспринимают это как обидное наказание [2].

Непременным атрибутом любой встречи и общения является рукопожатие. Оно может быть очень информативным, особенно его интенсивность и продолжительность. Слишком короткое, вялое рукопожатие может свидетельствовать о безразличии. Продолжительное рукопожатие наряду с улыбкой и теплым взглядом демонстрирует дружелюбие. Исторически сложилось несколько видов рукопожатий, каждое из которых имеет свое символическое значение. Ладонь, повернутая вверх под ладонью партера, означает готовность подчиниться, бессознательный сигнал тому, чье доминирование признается. Ладонь, повернутая вниз на ладони партнера, выражает стремление к доминированию. Ладонь ребром вниз (вертикальное положение) фиксирует положение равенства собеседников. Рукопожатие «перчатка» (две ладони обхватывают одну ладонь собеседника) подчеркивает стремление к искренности, дружелюбию, доверительности [20]. Следует учитывать различия во взглядах на рукопожатие у представителей разных культур. Например, при встрече с жителями Азии не следует сжимать им ладонь слишком сильно и долго. А вот западноевропейцы и американцы не любят вялых рукопожатий.

Важное значение для межкультурной коммуникации имеет дистанция между общающимися, она существенно отличается в разных культурах. Обычно выделяют четыре зоны коммуникации: 1) интим-

ную – разделяющую достаточно близких людей, не желающих посвящать в свою жизнь третьих лиц; 2) личную – расстояние, которое поддерживает индивид при общении между собой и всеми другими людьми; 3) социальную – дистанция между людьми при формальном и светском общении; 4) публичную – дистанция общения на публичных мероприятиях (собраниях, в аудитории и др.) [20].

Во всех культурах мира вторгаться в чужую интимную зону не принято. Зоны интимной коммуникации отличаются друг от друга в разных культурах. В западноевропейских культурах такая зона составляет около 60 сантиметров, в восточноевропейских культурах – равняется приблизительно 45 сантиметрам. В странах южной Европы и Средиземноморья это расстояние от кончика пальцев до локтя руки.

Для процесса коммуникации наиболее важным является личное пространство. Эта зона равняется 45–120 сантиметрам, и в ней происходит большая часть всех коммуникационных контактов человека [20]. Незнание границ личной зоны может привести к межкультурному конфликту, поскольку люди разных культур испытывают дискомфорт при общении из-за незнания правил личной дистанции своего собеседника. Например, латиноамериканцы обычно общаются, находясь в зоне для них личной, а для североамериканцев интимной. Поэтому первые считают вторых сдержанными и холодными [8].

В социальной зоне осуществляется общение с незнакомыми людьми или с малой группой людей (деловая встреча, совещание, общение учителя и учеников). Она составляет 120–260 см. При нарушении социальной зоны возникают отрицательная реакция на партнера и психологический дискомфорт, что приводит к неудачным результатам коммуникации. Это следует учитывать при организации общения с иностранными студентами.

Публичная зона – это расстояние для общения с большой группой людей, с массовой аудиторией (собрания, презентации, лекции, доклады). Публичная зона начинается с расстояния от 3,5 метров и может простираться до бесконечности, но в пределах сохранения коммуникативного контакта [8]

В разных культурах названные зоны имеют разные параметры. В многонациональной группе иностранных студентов проблемы зон общения должны стать темой для обсуждения, необходима не только языковая, но и воспитательная работа с целью культурологической адаптации учащихся.

Смысл высказывания меняется в зависимости от интонации, ритма, тембра голоса говорящего. Паравербальные средства представляют собой совокупность звуковых сигналов, сопровождающих устную речь. Примером может служить интонация, сигнализирующая

нам о вопросительном характере предложения, удивлении, восторге и т. д. При паравербальной коммуникации информация передается через голосовые оттенки, которым в разных языках придается определенный смысл. Поэтому произнесенное слово никогда не является нейтральным. То, как мы говорим, иногда важнее самого содержания сообщения [11]. Назначение паравербальной коммуникации заключается в том, чтобы вызвать у партнера те или иные эмоции, ощущения, переживания, которые необходимы для достижения определенных коммуникативных целей. Важны скорость речи, громкость, артикуляция, высота голоса.

Чтобы иностранец правильно оценил невербальные и паравербальные средства коммуникации, считаем необходимым проводить целенаправленное обучение таким средствам. Такое обучение в курсе изучения иностранного (русского) языка должно осуществляться с использованием специальных языковых средств. Такими средствами являются соматизмы и глаголы, обозначающие процесс говорения.

Нами осуществлен отбор межкультурного минимума, достаточного, с нашей точки зрения, для интерпретации основных коммуникативных ситуаций, в которых может оказаться иностранный студент. Такой минимум состоит из двух элементов: набора соматических речений и списка глаголов речепроизводства.

I. ***Соматизмы (соматические речения)***

Хмурить – нахмурить брови
Поднимать – поднять брови
Мигать – мигнуть (подмигивать – подмигнуть) *(кому)*
Отводить – отвести глаза (в сторону)
Опускать – опустить глаза
Делать – сделать большие глаза
Глаза на лоб лезут (полезли)
Гладить – погладить по голове *(кого)*
Качать – покачать головой
Кивать – кивнуть (головой) *(кому)*
Хвататься – схватиться (браться – взяться) за голову
Проводить – провести рукой по горлу
Брать – взять за горло
Бить (ударять – ударить, стучать – стукнуть) себя кулаком в грудь
Скрещивать – скрестить руки на груди
Кидаться – кинуться на грудь *(кому)*
Кусать губы
Надувать – надуть губы
Поджимать – поджать губы

Прижимать – прижать (прикладывать – приложить) палец к губам
Посылать воздушный поцелуй (кому)
Чесать – почесать *(себе)* затылок, в затылке
Сжимать – сжать зубы
Скрипеть зубами
Становиться – стать (опускаться – опуститься, бросаться – броситься) на колени *(перед кем)*
Кланяться – поклониться *(кому)*
Пятиться – попятиться
Грозить – пригрозить кулаком *(кому)*
Показывать – показать кулак *(кому)*
Сжимать – сжать кулаки
Стучать – стукнуть кулаком по столу
Стучать – стукнуть себя кулаком по лбу
Хлопать – хлопнуть в ладоши
Кусать локти
Бросаться – броситься в ноги *(кому)*
Мерить – смерить взглядом с головы до ног *(кого)*
Переминаться, переступать с ноги на ногу
Топать – топнуть ногой
Задирать – задрать нос
Клевать носом
Выставлять – выставить, показывать – показать, поднимать – поднять большой палец
Грозить – погрозить указательным пальцем *кому*
Крутить – покрутить, вертеть – повертеть пальцем у виска
Манить – поманить пальцем *(к себе)*
Втягивать – втянуть голову в плечи
Пожимать – пожать плечами
Хлопать – хлопнуть по плечу *(кого)*
Опускать – опустить (поднимать – поднять) ресницы
Хлопать ресницами
Открывать – открыть рот
Всплёскивать – всплеснуть руками
Давать – дать (подавать – подать) руку *(кому)*
Пожимать – пожать руку *(кому)*
Обменяться рукопожатиями
Засучивать – засучить рукава
Махать – махнуть рукой *(кому)*
Махнуть рукой *(на кого, что)*
Не подавать – не подать руки́ *(кому)*
Поднимать – поднять руку

Поднимать – поднять руку (на кого)
Поднимать – поднять руки (вверх)
Разводить – развести руками
Опускать – опустить руки
Скрещивать – скрестить руки (на груди)
Высовывать – высунуть, показывать – показать язык.

Основной целью работы с единицами данного списка является освоение студентами их значения и ситуативного употребления. На данном материале возможно реализовать и другие аспекты учебника, например, стратегический [18], используя синонимы для семантизации соматизмов.

II. ***Глаголы речепроизводства***.

Эмоциональность и общительность русского человека отмечается многими исследователями национального коммуникативного поведения [5; 12]. В связи с этим кажется естественным факт наличия в русском языке большего, чем во многих других языках, количества общелитературных и сленговых однословных и фразеологизированных названий процесса говорения [12]. Выделяют, например, особую группу глаголов, именующих процессы говорения по аналогии с действиями неречевого характера, причем перенос значений в них происходит в результате соположения двух акустических феноменов. Часть таких глаголов и глагольных фразеологизмов имеет звукоизобразительный характер, среди них могут быть выделены:

– неречевые глаголы звучания в функции речевых: *ворковать, шипеть, свистеть, трещать, тарахтеть, блеять, стрекотать, щебетать, каркать, мычать, мурлыкать, рычать, рокотать, пищать, шуршать;*

– фразеологизированные звукоизобразительные выражения: *трубить на всех углах, все уши прожужжать, разводить ля-ля*.

Возникновение переносного значения другой части глаголов объясняют сходством впечатлений, вызываемых действиями звукового и незвукового характера. Такие глаголы образуют следующие подгруппы:

– неречевые и незвуковые глаголы в функции речевых: *бушевать, лепить, наливать, нести, прикалываться, наезжать*;

– фразеологизированные выражения незвукоизобразительного характера: *гнать пургу, вешать лапшу на уши, трепать языком, чесать языком.*

Существуют глаголы с первичным значением говорения, содержащие в своей структуре элементы характеристики его фонетической, содержательной или другой стороны, например: *бормотать, картавить, лопотать, сюсюкать, тараторить, долдонить, шушукаться, шепелявить* [12].

Таким образом, значение говорения во всех названных лексических единицах сопровождается дополнительными оттенками, снимающими необходимость уточнения характера действия обстоятельственными словами.

Для русского языкового сознания актуальна возможность компактного указания на особенности процесса говорения: нюансы произношения или интонирования, информативность, эмоциональность речи, ее гендерные или возрастные характеристики [12]. Важно научить иностранных студентов оценивать культуроведческий потенциал названных глаголов. Все они имеют в своем составе аксиологический компонент, правильное восприятие которого обеспечивает адекватность общения. «В межличностном общении, ориентированном на достижение высшего уровня взаимопонимания – «уровня общих сознаний», – все более важным становится различение сказанного и «личностного смысла», который был вложен в слово говорящим. Поэтому внимание коммуникантов-инофонов фокусируется на аксиологической модальности высказываний адресата, т. е. на оценочных критериях, характерных для представителя другой культуры» [5: 29].

В ситуации, когда инофоны отдают себе отчет в национальной обусловленности своего поведения и своих ценностных установок, общение осуществляется как процесс движения навстречу друг другу, процесс формирования общего ценностного фонда, который является залогом успешности коммуникации. Без специальной подготовки качества русского национального характера, о которых говорилось выше, могут шокировать представителей других культур.

Для организации успешного межкультурного взаимодействия важен доброжелательный интерес к особенностям другой культуры и, что не менее важно, поиск *универсалий*, одинаково репрезентативных для представителей разных культур, которые могли бы служить основой культурного взаимодействия [5]. К числу лингвистических универсалий, имеющих большое значение для процесса общения, относят функционально-семантическую категорию модальности, которая выражает субъективную оценку сообщаемой информации.

Ценностный базис русского межличностного дискурса описан Т. Владимировой, которая опиралась на концепцию языковой личности Ю. Караулова. Ученый подчеркивает, что собственно языковая личность формируется только в соприкосновении с базовыми понятиями, имеющими отношение к ценности. К их числу относятся «генерализованные высказывания, дефиниции, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, «присваивает» именно те, что соответствуют устойчивым понятиям в ее тезаурусе

и выражают тем самым «вечные», незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит, и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту» [10: 52–53].

Межличностное взаимодействие представителей разных национальностей и культур является естественным сопоставлением систем ценностей участников коммуникации. Воспитание человека морального в процессе изучения иностранного языка, может быть осуществлено именно на материале с четкими ценностными параметрами [15].

Примером такого материала с общечеловеческим ценностным потенциалом могут быть паремии. Эту тему разрабатывает, например, Т. Владимирова, предложившая тематическую классификацию паремий. Исследователь называет элементы этой классификации пластами. Это **натуралистически-родовой пласт** (*с родной земли – умри не сходи! родимая сторона – мать, чужая – мачеха; кто где родится, там и пригодится; в гостях хорошо, а дома лучше; дома и стены помогают; всяк кулик свое болото хвалит*).

Каритативный пласт раскрывает ценность человеческих отношений (*не дорог подарок, дорога любовь; сердце не камень; насильно мил не будешь; где лад, там и клад; семья вместе, так и душа на месте; всякой материи свое дите мило; яблоко от яблони недалеко падает; старый друг лучше новых двух; не имей сто рублей, а имей сто друзей; друг познается в беде; дружба дружбой, а служба службой; для милого дружка и сережка из ушка; к милому и семь верст не околица; любовь зла, полюбишь и козла*).

Ритуалистический пласт включает представления о важности духовной жизни (*не бойся никого, кроме Бога одного; все мы под Богом ходим; перед Богом все равны*). Существует много пословиц, восходящих к христианским представлениям о грехе и добродетели (*Люби ближнего как себя; чти отца твоего и мать твою; добрая слава лучше богатства; не судите, да не судимы будете; язык мой – враг мой; не давши слова, крепись, а давши – держись*).

Исследователями описаны идиомы и паремии, которые можно сгруппировать вокруг концептов *совесть, правда, терпение, коллектив, смелость, решительность, самостоятельность, ум* и т. д. [4].

Анализируемый языковой материал является практически единственным, несущим момент нравственного воспитания в нефилологической аудитории. Если программа для студентов-филологов включает чтение художественных и публицистических текстов, их интерпретацию и оценку, то программы для нефилологов практически не предусматривают подобной работы. Названные единицы могут быть включены в учебный процесс в рамках обсуждения текстов социокультурной тематики, в процессе сравнения языковых картин

мира носителей разных языков и культур, которыми, как правило, являются образовательные мигранты.

Таким образом, универсальным учебным материалом для реализации межкультурного аспекта учебника для студентов разных профилей обучения является группа соматических речений и глаголов речепроизводства, а также русские паремии для обозначения универсалий, отражающих общечеловеческие ценности. Такие материалы могут служить иллюстрацией фонетического, лексического, грамматического материала, а в филологической аудитории могут быть и предметом специального изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999. 472 с.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. *Высшее образование сегодня*. 2009. № 5. С. 16–22.
3. Бердичевский А. Л. Диалог культур: что дальше? *Мир русского слова*. 2005. № 1–2. С. 17–24.
4. Брагина Н. Г. Социокультурные конструкты в языке. М., 2004. 358 с.
5. Владимирова Т. Е. Призванные в общение. Русский дискурс в межкультурной коммуникации. 2-е изд., испр. и доп. М., 2009. 304 с.
6. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М., 2008. 336 с.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 4-е изд. М., 2008. 336 с.
8. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980. 238 с.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989. 219 с.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. 261 с.
11. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации. М., 1978. 308 с.
12. Лихачева А. Как русские языком чешут (особенности номинации речевых действий). *IV Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет»*. Варшава, 8–12 мая 2008. Варшава, 2008. С.127–128.
13. Мишланова С. Л., Пермякова Т. М. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации. *Стереотипность и творчество в тексте* : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2005. С. 340–350.
14. Морковкин В. В., Морковкина А. В. Язык, мышление и сознание et vice versa. *Русский язык за рубежом*. 1994. № 1. С. 63–70.
15. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов. СПб., 2007. 200с.

16. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М., 2007. 326 с.
17. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.
18. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). Харьков, 2009. 263 с.
19. Ушакова Н. И. Дистанционный курс «Лингвострановедение» для иностранных студентов-филологов. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры* : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. Т. 10. СПб., 2015. С. 1018–1022.
20. Фаст Дж., Холл Э. Язык тела. Как понять иностранца без слов. М., 1997. 432 с.
21. Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1999. С. 9 –14.
22. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М., 2007. 480 с.

Стативка Валентина
Стативка Артем

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ)

В процессе овладения русским языком студенты-иностранцы изучают курс письменной научной речи, который в достаточной мере обеспечен теоретическими и практическими материалами: описаны особенности научного стиля и предложены типы упражнений для формирования речевых умений М. Кожиной [3], Н. Метс, О. Митрофановой, Т. Одинцовой [12], М. Котюровой [5], В. Химиком, Л. Волковой и др. [9], исследованы особенности научной речи и, что чрезвычайно важно для создания текста дипломной работы, представлены способы введения «старого знания», способы выражения авторства, оценочности в научной речи Е. Баженовой, М. Котюровой [4]. Накоплено немало информации по методике обучения письменной научной речи, которая прочно закрепилась в учебниках (А. Акишина, О. Каган [1], Е. Пассов [17], А. Щукин [23], [24] и др.) Разработаны методики обучения тезированию, конспектированию, созданию таких жанров, как аннотация, научная статья и др. (Л. Кузнецова [8], Т. Лысова, Т. Попова [10], Л. Мазунова [11], Т. Мордовина [14], Е. Мусницкая [15], В. Павлова [16], Э. Сосенко [21] и др.). Созданы специальные пособия для обучения научной речи на всех уровнях овладения русским языком как иностранным: Т. Сиротинина [20], В. Химик, Л. Волкова и др. [9], М. Котюрова [5], Т. Лысова, Т. Попова [10], Н. Зинковская, Н. Колесникова, Т. Ольховская [2] и др.

На каждом уровне задачи обучения усложняются и ко времени написания дипломной работы магистрант уже должен овладеть письменной научной речью в такой степени, чтобы самостоятельно проводить и описывать собственное исследование, презентовать «старое» знание (термин М. Котюровой, Е. Баженовой) как базу для развития собственной концепции, делать выводы и обобщения.

В программу обучения письменной научной речи в бакалавриате включаются такие жанры, которые являются первичными по отношению к жанру дипломной работы, и могут быть использованы при подготовке или войти в нее: резюме, тезисы, конспект, реферат, доклад, обзор научной литературы. Другими словами, предполагается, что ма-

гистранты, овладев умением создавать перечисленные жанры научной речи, смогут осуществлять перенос сформированных умений в новую область – в область создания научного текста в жанре дипломной работы. Однако анализ 134 дипломных работ выпускников-филологов (русистов) Китайской народной республики и Украины показал, что перенос сформировавшихся умений без специальной поддержки в виде спецкурса по написанию дипломных проектов осуществляется с большими трудностями, которые приводят к серьезным ошибкам и недочетам.

Анкетирование магистрантов 1 курса в КНР, которые недавно написали бакалаврские дипломные работы, показало следующее: на вопрос о том, какие структурные части дипломной работы вызвали у них наибольшие затруднения, магистранты назвали заключение (64 %) и основную часть (64 %); наименьшее количество (18 %) назвали введение и резюме. При этом ответ на вопрос анкеты выделите, какие компоненты текста вы бы включили в резюме: *1) актуальность; 2) объект исследования; 3) предмет исследования; 4) ФИО исследователя и название работы; 5) цель; 6) гипотеза; 7) задачи; 8) основные проблемы, отраженные в исследовании и его результаты; 9) описание содержания и структуры работы; 10) научная новизна; 11) практическая значимость; 12) перспективы исследования; 13) краткий обзор основных источников* показал, что именно резюме является неусвоенным жанром: 64 % респондентов включили бы в резюме актуальность, объект и предмет, гипотезу, задачи; 36 % – описание структуры и содержания работы, обзор литературы; 64 % – практическую значимость и научную новизну; 82 % – основные проблемы и перспективы исследования. (Каждый количественный показатель обсчитывался от 100 %). Полученные данные говорят о том, что студенты нечетко представляют себе, какие компоненты текста должны входить в состав резюме.

Анализ анкетных данных и дипломных работ показал, что именно введение и резюме изобилуют недочетами: отбираются несоответствующие элементы содержания; в обоснование актуальности не включаются такие весомые аргументы, как краткий обзор литературы, составившей теоретическую базу авторской концепции (36 %), формулирование противоречий и проблемы (41 %), зато необоснованно включаются объект и предмет исследования, цели и задачи.

Во введении упускается важнейший компонент – обзор основных источников, составивших базу для концепции автора, и перспективы исследования (64 %); объект и предмет исследования, методология и методы (18 %). Установлено, что студенты допускают ошибки в разграничении цели (18 %) и задач (36 %) исследования; не осознают, в чем должна состоять практическая значимость дипломного исследования, обозначают ее расплывчато, не по существу. Например, на во-

прос анкеты: В чем может состоять практическая значимость вашего дипломного исследования? Продолжите предложение: *Практическая значимость дипломного исследования состоит в возможности применения результатов* ... были получены такие типовые продолжения предложения – ... *в понимании особенностей анализируемой ситуации; ... в понимании способов образования новых слов; … в решении поставленной задачи и др.*

Факты говорят о том, что магистранты еще не знают, какие именно компоненты текста должны входить в структурные части дипломной работы, а значит, в курсе обучения научной речи следует целенаправленно работать над формированием знаний о структуре и содержании дипломной работы, умений создавать текст дипломной работы и в этом аспекте более всего – над формированием умения вводить «старое» знание в новый текст, выражать собственно авторское начало в научном тексте, давать оценку предмету речи.

Остановимся более подробно на тех теоретических положениях, выработанных учеными Е. Баженовой, М. Котюровой [4], М. Кожиной [3], О. Митрофановой [13], В. Химиком, Л. Волковой и др. [9], которые могут составить лингвистическую основу для формирования названных умений.

Языковые средства ввода известной информации в новый текст. Значительную часть дипломного исследования составляет известная информация, то есть «старое знание», без которого немыслимо продвижение вперед в любой отрасли науки. Унаследованные от предшественников научные тексты являются кумулятивной базой знания и хранителями традиций создания научных текстов, образцами для создания новых текстов. На их основе вырабатываются профессионально-речевые навыки, усваиваются профессиональные клише научной речи, что гарантирует адекватность восприятия.

Вернемся к тому, что научные тексты, созданные предшественниками, представляют собой базу знаний, на почве которой вырастают новые идеи и концепции. В любом исследовании автор отталкивается от «старого знания» которое в его тексте может быть представлено в таком виде:

– ссылка на авторитетное мнение с целью аргументации собственной позиции и подтверждения правильности направления исследования;

– представление содержания фонового знания, актуального для формирования авторской концепции, подчеркивание преемственной связи нового знания с предшествующим;

– фиксация противоречивости или недостаточности старого знания для решения проблемной ситуации, то есть обоснования проблемы исследования;

– анализ использованных ранее методов, принципов и приемов исследования, нацеленных на выбор наиболее оптимальной методологии: сопоставление с использованными ранее программами научного исследования;

– демонстрация интеллектуального фона концепции, соотнесение полученных результатов с результатами предшественников;

– представление читателю научно-биографической информации, принадлежности ученого к определенной научной школе и др. [4: 72].

Проанализируем механизмы интеграции старого знания в новый текст. Во-первых, это включение чужой речи в новый текст посредством использования языковых средств ввода; во-вторых, погружение чужой речи в новый текст без специальных средств – в кавычках, а также с помощью глагола *сравни* (Ср.)

К языковым средствам ввода известной информации относятся:

– глаголы речи и мысли (*писать, говорить, добавлять, спрашивать, утверждать, убеждать, заключать, описывать, формулировать, характеризовать, оценивать, комментировать, считать, рассматривать* и др.);

– глагольно-именные словосочетания (*исходить из положения, делать выводы, приходить к заключению* и т. д.);

– существительные со значением речи и мысли (*мысль, формулировка, свидетельство, понимание, заявление, наблюдение, определение, оценка, объяснение* и др.);

– вводные конструкции (*по словам, по мнению / выражению / определению / наблюдению / терминологии / заключению; согласно концепции / утверждению / пониманию; в соответствии с утверждением, с выводами, с точкой зрения* и др.);

– вставные конструкции, обычно подающиеся в скобках (*термин М. Бахтина*);

– деепричастные обороты (*употребляя термин Ю. Н. Караулова, используя выражение М. М. Бахтина, ...* и т. п.);

– условные придаточные (*Если воспользоваться выводами..., то*);

– сочетание инфинитива с модальным словом (*можно / надо / целесообразно / уместно сослаться на ..., привести пример из ..., вспомнить высказывание ...*);

– клишированные конструкции, предваряющие цитируемый текст (*Исследуя функционирование глагола, А. В. Бондарко отмечает: «...»*).

В конструкциях ввода чужой речи (в словах автора) подлежащее и сказуемое могут распространяться. Автор чужой речи может маркироваться как одним словом, так и словосочетанием, называющим его заслуги, статусное положение, отношение к определенной научной школе (*ученый, исследователь, основоположник научной школы, глава направления, преемник известного ученого и* т. д.). В научных текстах

подобные распространители подлежащего придают авторитетность мнению, подчеркивают весомость аргумента и в то же время в какой-то мере высвечивают отношение автора исследования к сказанному.

В качестве распространителя сказуемого могут выступать указания на источник цитирования (... *проблема была освещена в работе И. Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования»; рассматривается в одной из статей, посвященных описанию речевых жанров* ... и т. д.).

Часто бывает так, что чья-то авторская концепция получает общенаучное признание и тогда авторство не указывается, но маркерами введения чужого мнения являются словосочетания: *принято считать; общеизвестно, что ...; как известно ...; рассматривают как ...*.

В научной речи представляет особый интерес «скрытое» введение авторства через прецедентные тексты, маркированные именами ученых, ставших известными в науке: теория Соссюра, бином Ньютона, юлианский календарь и др. «Одно упоминание имени оказывается достаточным для того, чтобы читатель извлек из своего интеллектуального «архива» научное содержание, связанное с этим именем» [4: 78]. И ведь это не случайно: такие открытия подвергались неоднократной проверке, текст интерпретировался огромное количество раз, определил целое направление в исследованиях или стал методом исследования в определенной парадигме научного знания, и, наконец, проверен практикой. Вот почему имя ученого постепенно начинает отождествляться с содержанием его теории, воспринимается как маркер хрестоматийного содержания его теории, например: *закон Бойля–Мариотта, речевые жанры Бахтина.*

Прецедентные тексты общекультурного характера (пословицы, афоризмы, прецедентные стихотворные тексты, образы) в научном тексте тоже встречаются, но значительно реже. Это определяется жанром и идиостилем автора (... *наконец, мы ухватили нить Ариадны и теперь ...; закончились Танталовы муки поиска ...*). Однако роль таких элементов прецедентных текстов велика. Они представляют собой «1) завершение микротемы посредством общепринятого и поэтому бесспорного утверждения; сопоставление теоретических понятий с явлениями обыденной жизни для лучшего усвоения материала; 2) иллюстрацию теоретических положений концепции; 3) активизацию образного и ассоциативного мышления читателя; 4) разрядку интеллектуальной напряженности научного изложения» [4: 80].

Представленные в научных трудах сведения о способах и средствах введения известных научных сведений в новый текст являются чрезвычайно важными для обучения иностранных магистрантов созданию научного текста дипломной работы. Именно в тексте дипломной ра-

боты не избежать представления старого знания как фона общих с читателем знаний, как базы для выстраивания собственной концепции, как аргументов для обоснования актуальности темы исследования и др. Магистрант должен и осознавать роль старого знания и научиться вводить его в новый текст. С этой целью нами разработан комплекс упражнений, применение которого в учебном процессе дало значительные приращения в умениях введения старого знания в новый текст. Представим этот комплекс упражнений.

Осмысление роли «старого знания»

Упр. 1. Научный руководитель говорит дипломнику: «Чтобы не изобретать велосипед заново, хорошо изучите историю вопроса». Поясните, как вы поняли совет научного руководителя. (Упражнение рассчитано на формирование глобального понимания роли известных сведений в продвижении вперед научных изысканий.)

Упр. 2. Определите на основе цитат из работы М. Котюровой и Е. Баженовой, зачем нужно представлять известную информацию в тексте дипломного исследования.

«Знание не может начинаться с ничего – с *tabula rasa* – и даже с наблюдения. Продвижение знания состоит главным образом в модификации прежнего знания [4: 70].

«Обращаясь к трудам своих предшественников, автор находит в них и образец для подражания, и импульс для развития собственной научной мысли».

«Механизм действия традиции регулирует не только порождение, но и восприятие научного произведения, так как фонд научных текстов обеспечивает общую память автора и читателя».

«... Служит материалом, на котором вырабатываются их общие профессионально-речевые навыки. Представленные образцовыми научными текстами, формируют общий язык, на котором изъясняются ученые.»

(Данное упражнение предназначается для конкретизации роли известной научной информации: от понимания ее назначения в общем к осмыслению конкретных функций – создание теоретической базы как основы для выдвижения нового предположения; создание фоновых знаний, т. е. общих с читателем знаний, которые способствуют правильному восприятию нового положения; представление образца научной речи, который способствует формированию профессионально-речевых навыков в лучших научных традициях.)

Упр. 3. Напишите рассуждение на тему «Функции “старого” знания». Введите подкрепляющие ваши мысли «старые знания», используя цитаты из предшествующего упражнения.

(Упражнение не только закрепляет полученные знания, но и выполняет роль констатирующего задания: на основе его выполнения фиксируется уровень сформированности умения вводить чужую речь разнообразными языковыми средствами. Анализ полученного результата послужит мотивом к овладению разнообразными способами введения нового знания).

Осмысление типов «старого знания»

Упр. 4. Прочитайте фрагменты текста дипломных работ. Определите, какие фрагменты соответствуют таким типам известного знания: термин, дефиниция, выводное суждение, умозаключение, анализ (анализ положений – выдвинутых одним или несколькими учеными – составляющих базовые или неприемлемые положения для авторской концепции).

«Л. Бабенко отмечает, что обычно содержание коннотации связывают с категориями экспрессивности, образности, оценочности и эмоциональности. Соответственно этому в сфере коннотации выделяют различные элементы – коннотанты» (*введение термина*).

«Учеными признается тот факт, что коннотация имеет системную организацию компонентов; эти компоненты не включаются в предметно-логический макрокомпонент, так как они в меньшей степени отражают действительность, а в большей степени привязаны к психике говорящего. Предметом научных дискуссий остается выделение компонентов коннотации» (*выводные суждения*).

«Итак, коннотация [лат. *connotatio*] – дополнительное, сопутствующее смысловое приращение языковой единицы, – отмечается в Большом толковом словаре» (*дефиниция*).

«В. Телия акцентирует внимание на том, что экспрессивно окрашенная лексика имеет более сложную смысловую структуру, чем нейтральная. Она характеризуется коннотативной семантикой, создаваемой тем "добавочным" макрокомпонентом семантической структуры, который она определяет как коннотацию и который вбирает в себя всю информацию (стилистическую, оценочную, эмоциональную), вместе создающую содержание, которое традиционно соотносится с понятием экспрессивности. Кроме этого, по мнению ученого, сам эффект экспрессивности подготавливается либо внутренней формой, либо экзотическим звучанием. Причем внутреннюю форму она понимает как ассоциативно-образный мотив, организующий содержание в языке» (*анализ основных положений, соотносящихся с пониманием ученым коннотативной семантики*).

Усвоение способов и средств введения «старого знания»

Упр. 5. Прочитайте и сформулируйте ответ на вопрос: какие способы введения старого знания являются наиболее распространенными?

«...Способом языковой репрезентации старого знания является воспроизведение чужого высказывания в формах цитации, пересказа, прямой и косвенной речи» [6].

«Включение старого знания в научное произведение осуществляется двумя способами. Во-первых, посредством “скрепления” чужой речи с новым текстом благодаря использованию различных средств ввода. Во-вторых, непосредственным “погружением” чужой речи в новый текст без помощи специальных средств... Маркером цитаты обычно выступают кавычки и специальный глагол *сравни (Ср.)*» [5].

Все последующие упражнения рассчитаны на ознакомление с различными способами введения в текст дипломной работы известной информации; на формирование умения применять на практике эти способы и устранять недочеты, связанные с однообразным вводом чужой мысли.

Упр. 6. Запишите глаголы речи и мысли, наиболее часто использующиеся в качестве средств ввода чужой мысли.

Писать, говорить, полагать, замечать, рассматривать, комментировать, добавлять, спрашивать, утверждать, убеждать, заключать, описывать, формулировать, характеризовать, оценивать, комментировать, считать, рассматривать.

Устраните недочеты в тексте дипломной работы, используя свои записи. (Текст предлагает преподаватель, учитывая актуальность ошибок.)

Упр. 7. В данных предложениях определите способы репрезентации (представления) известного. Назовите средства ввода чужого высказывания в научный текст. Замените их другими, синонимичными. У кого получилось наибольшее количество уместных вариантов?

1. Л. Г. Бабенко отмечает, что несмотря на обилие концепций, природа коннотации все еще недостаточно изучена. 2. Как отмечает В. Н. Телия, есть еще один тип значения, который появляется при желании автора достичь определенного воздействия на адресата.

Упр. 8. Спишите глагольно-именные словосочетания, которые вводят чужие мысли, акцентируя внимание на их содержании.

Исходит из положения / предположения, делает вывод, приходит к заключению, обращает внимание на....

Перестройте предложение, поочередно включая разные средства акцентации внимания читателя на содержании чужого высказывания.

В. Н. Телия акцентирует внимание на том, что экспрессивно окрашенная лексика имеет более сложную смысловую структуру, чем нейтральная.

Упр. 9. Запишите существительные со значением речи и мысли. Составьте с ними предложения, вводящие чужое знание. Используйте такие начала предложений*: вызывает интерес... Небезынтересным для*

нашего исследования является... Важным представляется... Существенное значение для нашего исследования имеет... и др.

Высказывание, выражение, слово, мысль, формулировка, замечание, суждение, свидетельство, понимание, истолкование, вывод, идея, заявление, утверждение, точка зрения, наблюдение, определение, характеристика, оценка.

Упр. 10. Спишите вводные конструкции, с помощью которых устанавливается автор чужой мысли. Устно составьте с ними 5–6 предложений на материале вашего исследования.

По словам / оценке / замечанию / мнению / определению / выражению / представлению / терминологии / наблюдению;

– согласно N / согласно концепции N / утверждению N / точке зрения N /высказыванию N / закону N;

– в соответствии с утверждением N / выводом / законом / точкой зрения/ расчетом и др.

Образец: *По мнению В. А. Масловой, язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире.*

Упр. 11. Используйте разнообразные вводные конструкции (см. предшествующее упражнение) для обозначения того, кому принадлежит мысль.

Совокупность знаний человека о мире, запечатленных в языковой форме, представляет собой то, что называется языковой картиной мира, которая включает в себя не только отраженные объекты, но и позицию отражающего субъекта, его отношение к этим объектам, причем позиция субъекта – такая же реальность, как и сами объекты (В. А. Маслова).

Упр. 12. Прочитайте о трех способах введения известной информации. Запишите одним предложением, какие это способы.

Деепричастные обороты: *употребляя термин* N, *используя выражение* N, *прибегая к сравнению* N, *ссылаясь на* N и др. Например: *Ссылаясь на В. фон Гумбольдта, А. А. Потебню, О. Н. Трубачева, ученый подчеркивает, что внутренняя форма, этимологические признаки могут влиять не только на современное употребление слов, но и на их стилистический узус.*

Условные придаточные предложения: *если воспользоваться выражением* N / *термином / доказательством / аргументами / выводом* и др.

Сочетание инфинитива с модальным словом: *можно / надо / необходимо / следует / целесообразно / достаточно / уместно сослаться / привести слово / вспомнить выражение* и др.

Трижды перестройте данное ниже предложение, используя записанные вами способы.

Особенностью фразеологической картины мира является ее свойство в наиболее яркой образной форме выражать дух народа, его менталитет (В. П. Жуков).

Упр. 13. Выберите из текста собственного дипломного исследования те фрагменты, которые демонстрируют различные способы введения цитаты.

Упр. 14. Прочитайте. Составьте по аналогии предложения на материале собственного исследования.

В качестве **распространителей сказуемого** в конструкциях ввода чужой речи используются указания на:

а) источник цитируемого высказывания: в книге / статье / учебнике / работе и т. д.: *Фразеологическая картина мира интерпретируется в статье А. В. Бабенко «Роль языковой картины мира в системе преподавания фразеологии в иностранной аудитории», где она отмечает: «Цитата»;*

б) на связь цитируемого положения с предшествующим или новым знанием: *Исследуя национальную и культурную специфику фразеологии, В. Г. Гак утверждает, что ... (косвенная речь);*

в) на заслуги автора цитаты (ученого), на его авторитетность: принадлежность к школе, основополагающую роль в чем-то: *Создатели «Нового словаря методических терминов и понятий» Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин представляют такое определение: ...(цитата).*

Упр. 15. Прочитайте предложения. Как вы думаете, при каком условии можно не указывать конкретного автора, а обойтись речевыми оборотами: *принято считать / считается, общеизвестно / известно, что; принято рассматривать / рассматривается* и др.

1. Общеизвестно, что первой в фокус внимания лингвистов была взята категория связности текста. 2. Принято считать, что первой фундаментальной работой в области отечественной лингвистики текста стал труд И. Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования».

Упр. 16. Прочитайте и ответьте на вопросы: о каких средствах маркирования чужой речи говорится? Чем отличается ссылка от сноски?

ССЫЛКА – цитата, выдержка откуда-либо или указание источника, на которые ссылаются в тексте. *Ссылка на первоисточник.*

СНОСКА – дополнительный текст, помещённый в самом низу страницы под основным текстом и отделённый от него прямой чертой. *Сделать сноску. Дать ссылку в сноске* [7].

Упр. 17. Определите, с помощью каких средств маркируется чужая мысль в приведенных ниже предложениях.

1. Таким образом, «роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению». 2. По мнению Т. В. Матвеевой, внесшей значительный вклад в разработку текстовых категорий в аспекте функциональных стилей, «это направление, безусловно, получит дальнейшее развитие».

Упр. 18. Прочитайте микротекст. Придумайте название способу маркирования чужой мысли, о котором идет речь.

«Известно, что содержание старого знания может быть скрыто, оставаясь в то же время понятным подготовленному читателю. Это происходит в том случае, когда законы, гипотезы, теории, теоремы, принципы, методы и др. входят в науку под именами их авторов, становятся прецедентными текстами и превращаются в термины, владение которыми "само собой разумеется". Например: таблица Менделеева, теорема Пифагора, теория Дарвина, теория относительности Эйнштейна и др. ... Примеры показывают, что прецедентные тексты – это личностные знаки, маркированные именами ученых, внесших значительный вклад в развитие науки. Одно упоминание имени оказывается достаточным для того, чтобы читатель извлек из своего интеллектуального «архива» научное содержание, связанное с этим именем» [7].

Проблема проявления личностного начала в научном тексте. Автор текста исследования – личность со своим типом мышления, темпераментом, особой языковой картиной мира. Можно ли думать, что, утверждая свою позицию в науке, эта личность никак не проявится? «В силу непосредственной связи языка и мышления, а также закономерной зависимости лингвостилистических параметров научной речи от экстралингвистических факторов, субъектный компонент знания не может не отразиться на конечном продукте познавательной деятельности – научном тексте, который является производным от личности и человеческой индивидуальности» [4: 90]. Однако надо признать, что личность автора может проявляться в разной степени в зависимости от жанра, предмета исследования, эпистемической ситуации и других факторов [3; 19]. Общеизвестно, что есть тексты в академическом подстиле, характеризующиеся такой стилевой чертой, как неличностный характер изложения, они лишены каких бы то ни было признаков авторства. Такое бывает при изложении общепринятого знания, не вызывающего сомнений и потребности в проверке. Однако бывает и другое изложение, в котором чувствуется авторский поиск, ассоциативный всплеск мысли, эмоции от озарения. И такая окрашенность чаще возникает, когда автор излагает новое знание.

В науке проблема проявления авторской личности в тексте обсуждается уже довольно давно (со второй половины XX века – В. Постовалова, А. Лосев, М. Кожина, А. Константинова, Н. Разинкина), но, видимо, эта проблема всегда будет иметь вариативные решения. Учеными отмечаются прямо противоположные тенденции: А. Константинова, описывая процесс гибридизации письменной научной речи, отмечает нарушение научной традиции письменной речи, в том числе через большую выраженность авторского «Я», одной из причин которой яв-

ляется расширение аудитории, вхождение в нее людей, не знающих и не придерживающихся научной традиции: «Не только в устных жанрах, но и в письменных, таких как статья, монография и даже автореферат диссертации... становится меньше речевых средств и приемов объективации научного знания, зато отчетливо проявляется эгоцентризм изложения (многочисленные, не всегда обоснованные ссылки на себя и свои работы) и эссеизм. Эти явления объясняются действием таких экстралингвистических факторов, как рейтинг и мода на инокультурную, чаще американскую, традицию научного изложения [6: 32]. М. Котюрова, Е. Баженова пишут о наблюдаемой эволюции научного стиля в сторону неличной манеры изложения, объясняя эту тенденцию факторами технизации, производственно-практической направленностью, коллективным авторством, массовостью лаконичных научных жанров (тезисов, докладов, обзоров), компьютеризацией и информационным бумом, требующим высокой информативной насыщенности [4: 99]. Так или иначе, но в процессе развития научного стиля сформировалась группа средств выражения авторского начала и авторской рефлексии. К ним ученые относят такие средства: а) эго-номинации, то есть слова и словосочетания, называющие автора текста: *автор, мы, я, наш, мой, свой* и др.; б) косвенные эго-номинации, указывающие на авторскую принадлежность знания: *легко можно заметить, нетрудно представить, можно вспомнить, следует учитывать, необходимо обратить внимание* и др.; в) номинации ментальных состояний сомнения, уверенности, радости, удивления, сожаления, которые передаются с помощью вводных слов (*очевидно, вероятно, по всей вероятности, возможно, видимо, по-видимому, на наш взгляд, казалось бы, с нашей точки зрения, по-нашему мнению, в самом деле, без сомнения, действительно, естественно, разумеется* и др.), безличных синтаксических конструкций (*думается, что; кажется, что; представляется, что; мало вероятно, более чем вероятно; не исключено, что; не совсем ясно, что; есть основания предполагать, что; можно полагать, что; естественно, что; несомненно, что; логично считать, что; представляется несомненным, что; не вызывает сомнения, несомненно, не подлежит сомнению* и др.), двусоставных и односоставных предложений с глаголами мысли (*мы предполагаем; мы убеждены, убежден, что; мы допускаем возможность; допустим, что; предположим, что* и др.) [4: 91].

Интересное вербальное преломление находит в научном тексте эмоциональное отношение автора к предмету речи: эмоции «логизируются», передаются нейтральными словами, формирующими лишь представление об эмоции, например: *представляет интерес, к сожалению, увы, оказывается, надо признаться*. В качестве эмоциональных усилителей могут использоваться частицы *ведь, даже, же, лишь, только лишь, всего лишь* и др.

Считается проявлением авторского начала и номинация его речевой рефлексии. Авторская рефлексия обнаруживается в комментарии к собственному тексту, который обычно подается в скобках в форме вставных конструкций, уточняющих или поясняющих содержание, выбор более уместного слова или устраняющий неясность мысли, например: *если можно так сказать, а точнее, иными словами, короче говоря, точнее сказать* и др. *Мы будем говорить только о целостности текста (именно эта категория позволяет продемонстрировать интегрированность текста) как важной категории для доказательства положений нашей концепции.* Введение повтора, то есть ранее сказанного, тоже подчеркивает авторское начало в тексте, например: *как мы уже говорили, на чем мы неоднократно акцентировали внимание, о чем было уже сказано на стр., вернемся к упомянутому* и др. Надо отметить, что целесообразность повтора в научном тексте в том и состоит, чтобы прояснить место, недостаточно понятное или неполно освещенное. Кроме повторов, в текстах встречаются авторские предписания, как следует воспринимать, как относиться к авторской оценке или позиции. Например: *Все сказанное не следует воспринимать как истину в последней инстанции, а как один из вариантов понимания задачи.*

Таким образом, в научной речи сформировался довольно богатый арсенал средств авторизации, чтобы упредить проявление двух прямо противоположных тенденций в научном стиле – гипертрофированной обезличенности и чрезмерной авторизации. Гипертрофированная обезличенность порождает речевую неопределенность, неясность, невыразительность, что чревато потерями при восприятии содержания, а чрезмерная выраженность авторского "Я" ведет к излишней эмоциональности и экспрессии, что тоже отвлекает от сущности излагаемого. Правильное решение проблемы авторизации в научном тексте, вероятнее всего, определяется эпистемической ситуацией, жанром, коммуникативной целеустановкой, знанием традиций научной речи.

Нужно ли магистранту-иностранцу, создающему текст дипломной работы, задумываться над тем, в какой степени допускается проявление его личности в русском научном тексте? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно знать национальные традиции научной речи. Например, в американской научной традиции и некоторых западноевропейских степень проявления авторского "Я" чрезвычайно велика: изложение зачастую ведется от первого лица; выводы и результаты исследования презентуются как субъективные индивидуально-авторские наблюдения, что прямо противоположно славянской научной традиции. А это значит, что магистрантов целесообразно знакомить с особенностями проявления авторского начала в славянской научной

традиции. С этой целью мы предлагаем ряд упражнений, которые направлены как на ознакомление, так и на формирование умения проявлять личностное отношение к предмету речи в научном тексте.

Усвоение языковых средств, передающих авторство.

Упр. 1. Прочитайте. С помощью каких языковых средств автор научного текста может внести элементы личностного изложения.

Элементы личностного изложения проявляются за счет использования таких языковых средств:

1) слова и словосочетания, называющие автора текста: *автор, мы, я, наш, мой, свой* и др.;

– языковые единицы, указывающие на авторскую принадлежность знания: *легко можно заметить, нетрудно представить, можно вспомнить, следует учитывать, необходимо обратить внимание* и др.;

2) номинации состояний автора (сомнения, уверенности, радости, удивления, сожаления, которые передаются с помощью вводных слов): *очевидно, вероятно, по всей вероятности, возможно, видимо, по-видимому, на наш взгляд, казалось бы, с нашей точки зрения, по-нашему мнению, в самом деле, без сомнения, действительно, естественно, разумеется* и др.;

3) безличные синтаксические конструкции: *думается, что; кажется, что; представляется, что; мало вероятно, более чем вероятно; не исключено, что; не совсем ясно, что; есть основания предполагать, что; можно полагать, что; естественно, что; несомненно, что; логично считать, что; представляется несомненным, что; не вызывает сомнения, несомненно, не подлежит сомнению* и др.);

4) двусоставные и односоставные предложения с глаголами мысли: *мы предполагаем; мы убеждены, убежден, что; мы допускаем возможность; допустим, что; предположим, что* и др.

Упр. 2. В предложениях с языковыми средствами, придающими изложению личностный характер, обозначьте номером 1, 2, 3, 4 (см. предшествующее упражнение) вид этих языковых единиц.

1. Становление этого раздела осуществлялось, несмненно, в рамках функциональной стилистики, формирование же очень быстро потребовало выхода за пределы собственно лингвистической области знания. 2. И это легко объяснимо: развитие науки неизбежно вызвало интерес к изучению самой научно-познавательной деятельности и научного текста. 3. Нельзя не согласиться с Т. В. Матвеевой в том, что «акцент на деятельностной стороне текста и его категорий принципиально меняет характер текстового анализа» и приводит к осмыслению текстовой категории как объективного свойства текста. 4. Данный подход в области лингвистики текста вполне согласуется с категориаль-

но-стилистической трактовкой текста, сформировавшейся в пределах функциональной стилистики к концу восьмидесятых годов. 5. Можно с уверенностью сказать, что количество категориальных признаков текста будет увеличиваться по мере исследования этого феномена.

Упр. 3. Прочитайте. Согласны ли вы с изложенным мнением?

К числу языковых средств выражения личностного отношения к предмету речи можно отнести номинации эмоций, которые передаются нейтральными словами: *представляет интерес, к сожалению, увы, оказывается, надо признаться;* частицами *ведь, даже, же, лишь, только лишь, всего лишь* и др.

Номинации авторской речевой рефлексии, которые обычно подаются в скобках в форме вставных конструкций, уточняющих или поясняющих содержание, выбор более уместного слова или устраняющий неясность мысли, например: *если можно так сказать, а точнее, иными словами, короче говоря, точнее сказать* и др.; введение повтора, то есть ранее сказанного: *Как мы уже говорили, ... На чем мы неоднократно акцентировали внимание... О чем было уже сказано на стр. ... Вернемся к упомянутому ...* и др.

Авторские предписания, как следует воспринимать, как относиться к авторской оценке или позиции: *Сказанное не является истиной в последней инстанции..., наше предположение требует дополнительных исследований..., это лишь предположение...* и т. д.

Нахождение в готовых предложениях и использование в собственных текстах средств авторизации.

Упр. 4. Найдите в предложениях языковые средства «авторизации» информации. Составьте с ними предложения на основе материала по теме вашей дипломной работы.

1. Обратимся к отличиям в составе хоронимов, обусловленным текстологическими отличиями двух памятников. 2. В Галицко-Волынской летописи, как мы сказали выше, слово *Русь* в значении хоронима не употребляется. 3. К отличиям в употреблении хоронимов можно отнести неустойчивость в употреблении слова *Орда*. 4. Галицко-Волынскую летопись мы также рассматриваем в сегментированном виде, основываясь на исследованиях предшественников.

Упр. 5. Усильте личностный характер речи, вставив в предложения нужные языковые средства. Кто предложит больше уместных вариантов?

Несмотря на то, что в дискуссии горячо обсуждались принципиально важные для стилистики понятия *стиль языка, стиль речи, стиль художественной литературы* и др., ее участники не сожгли «в пылу (пламени) полемики» как ценные идеи, так и столь необходимые

в интеллектуальной деятельности морально-этические качества личности (по М. Н. Котюровой).

Упр. 6. Выберите подходящие синонимичные средства авторской оценки предмета речи. Включите их в данное предложение.

Особенно большой научный интерес вызвала монография И. Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования», в которой поставлена задача описать интуитивно осознаваемые признаки текста, возвести их в ранг категорий и показать их взаимообусловленность.

Средства для выбора: *заслуживать внимания, произвести сильное впечатление, привлечь внимание, стать предметом активного обсуждения, сыграть важную роль, стать значимой вехой в лингвистике текста.*

Представленная система упражнений – это лишь основа для создания более детального и актуализированного комплекса упражнений, который предназначается конкретной аудитории. Каждый опытный преподаватель понимает, что перед выполнением упражнения, особенно с дидактическим материалом в виде научного текста, требуется работа по актуализации словаря, по включению в речь отдельных словосочетаний и т. д. И эта работа также будет способствовать формированию умения создавать текст дипломной работы.

В заключение отметим, что при изучении курса научной речи недостаточно отрабатывать умение создавать такие жанры, как аннотация, тезисы, конспект, статья, важно помочь магистранту осознать структуру дипломной работы, специфику построения каждой структурной части, ознакомить с компонентным составом текста структурных частей (резюме, введения, выводов и др.). А поскольку магистранты испытывают трудности при введении в собственный текст «старого знания», при авторизации научного текста, то возникает необходимость в формировании именно тех умений, на формирование которых направлена система упражнений, представленная в данной части работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. М., 2004. 256 с.
2. Зинковская Н., Колесникова Н., Мистюк Т., Ольховская Г. Культура научной и деловой речи. Ч. 1. Нормативный аспект. М., 2016.
3. Кожина М. Н. Стилистика русского языка. М., 1983. 223 с.
4. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование. М., 2008. 342 с.
5. Котюрова М. П. Стилистика научной речи : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 2-е изд., испр. М., 2012. 240 с.

6. Константинова А. Ю. Устная речь: изучение и обучение. *Русский язык за рубежом*. 2018. № 2. С. 54–62.
7. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь / С. А. Кузнецов (сост. и гл. ред.). СПб., 2000. 1534 с.
8. Кузнецова Л. М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов. М., 1983.
9. Культура речи. Научная речь : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. 2-е изд., испр. и доп. М., 2018. 270 с.
10. Лысова Т. В., Попова Г. В. Культура научной и деловой речи : уч. пособие. М., 2011. 160 с.
11. Мазунова Л. К. Письмо как методическая категория. Иностранные языки в школе. 2004. № 6. С. 15–21.
12. Метс А. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981. 191 с.
13. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985. 128 с.
14. Мордовина Т. В. Обучение магистрантов письменному научному дискурсу (на материале научной статьи) автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2013. 24 с.
15. Мусницкая Е. В. Обучение письму. *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия*. М., 1991. С. 162–174.
16. Павлова В. П. Обучение конспектированию: теория и практика. М., 1989. 96 с.
17. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. 214 с.
18. Положення про кваліфікаційну роботу у Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка. (2017). URL: https://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1643&Itemid=401 (дата звернення 14 жовтня 2018 р.).
19. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика (на материале английского и русского языков). Изд. 2.-е. М., 2004. 272 с.
20. Сиротинина Т. Б. Научный стиль речи: Практикум для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (филологический профиль). М., 2013. 130 с.
21. Сосенко Э. Ю. Обучение письменной речи. *Методика* / ред. А. А. Леонтьев. М., 1988. С. 142–151.
22. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2006. 476 с.
23. Щукин А. Н. Обучение общению на русском языке как иностранном. М., 2012. 543 с.

Брицкая Анна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В настоящее время в системе высшего профессионального образования происходят значительные изменения, в связи с чем образование переходит в новое качество. Одними из основных тенденций являются ориентация на вариативность, увеличение возможностей выбора моделей образования, модернизация высшей ступени образовательной системы в связи с изменяющимися требованиями общества и развитием информационно-коммуникационных технологий. Прежде всего, это связано с возможностью оперативного получения информации благодаря глобальной компьютерной сети Интернет, обеспечивающей практически неограниченный доступ к информационным ресурсам планеты (электронным библиотекам, хранилищам файлов, базам данных).

Важным, по мнению Т. Красновой и Т. Сидоренко, становится разработка механизмов интеграции образовательных электронных средств в традиционную модель обучения, а возможно и частичная замена традиционных методов новым подходом по отношению как к организации обучения, так и к разработке его содержания [7: 405]. В основе современного обучения должен лежать принцип гуманизации с концептуальным положением о приоритете воспитания личности, становления нравственного облика человека, формировании его гуманного мировоззрения и развития творческого потенциала. Следовательно, важнейшей составляющей педагогического процесса является личностное взаимодействие между обучающим и обучающимися.

Данные принципы должны быть реализованы и в обучении иностранным языкам, владение которыми является важной составляющей компетентности современного специалиста, способного к обучению в течение всей жизни.

В связи с этим следует отметить предложенный Г. Китайгородской метод интенсивного обучения иностранным языкам посредством общения (коммуникации), когда обучение происходит в форме ролевых игр, командной работы, проблемного обсуждения [4]. Эффективность подобного обучения определяется мастерством обучающего, главные задачи которого смещаются от одностороннего управления педагогическим процессом с единоличным распределением всей работы и четким контролем всех действий обучающихся в сторону регулирования учебно-воспитательного процесса с точки зрения

определения общего направления деятельности и распределения времени и порядка выполнения намеченного плана.

Коммуникативная сторона обучения исследуется также в работах А. Иоффе, который выделяет три основные стратегии взаимодействия с обучающимися (пассивные, активные и интерактивные), соединение которых в педагогической деятельности чаще всего происходит с определенным акцентом [3].

1. *Пассивные стратегии*, или *методы линейного воздействия*, относящиеся скорее к традиционным методам обучения, характеризуют коммуникацию как процесс одностороннего линейного воздействия, при котором обучающий является главным организатором, распределяющим работу, предлагающим заранее составленный план, лично контролирующим все действия, единолично распределяющим необходимую информацию. Проблемы исследования также не обсуждаются в ходе совместной работы, а предлагаются как наиболее актуальные и значимые. Обучающиеся выполняют роль пассивных объектов воздействия.

Выбор подобной стратегии обусловлен различными факторами, такими как недостаточное количество источников информации у обучающихся (учебников, словарей, справочников); нехватка времени для нахождения информации; большое количество обучающихся в группе; необходимость максимальной плотности изложения большого объема изучаемого материала.

В то же время активные и интерактивные стратегии в большей степени относятся к альтернативным методам, обусловленным требованиями современного информационного общества, характеризующим изменение роли обучающего.

2. *Активные стратегии*, или *методы линейного взаимодействия*, определяют такой характер коммуникации, при котором происходит взаимодействие с обучающимися при сохранении роли обучающего как главного и единственного источника информации. Однако обучающиеся уже не являются пассивными слушателями, они могут задавать вопросы, прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения. В рамках учебно-воспитательного процесса могут возникать дополнительные темы и проблемы, формулирование и обсуждение которых происходит совместно. Вместе с тем роль обучающего в активных методах остается ключевой. Именно поэтому данные методы также можно отнести к воздействию преподавателя на обучающихся, хотя и происходящему по несколько иной технологии.

Формами реализации данной стратегии в учебном процессе являются любые виды дискуссий, круглые столы, «мозговые штурмы», различные беседы. Выбор подобной стратегии обусловлен следую-

щими факторами: рассматриваемые вопросы вызывают повышенный общественный интерес или основаны на распространенном социальном опыте; необходимость развития у обучающихся умений задавать вопросы; обсуждать и анализировать обсуждаемый материал, подводить итоги обсуждения. Методическими предпосылками считают наличие аудитории средних размеров; объем материала, который позволяет развивать обсуждение; достаточное количество времени для пояснений и уточнений.

3. *Интерактивные стратегии*, или *методы кругового взаимодействия*, нацелены на реализацию в учебном процессе ролевых и деловых игр, дебатов, осуществление проектной деятельности с обсуждением альтернативных решений, при которых обучающиеся обращаются к социальному опыту – своему и своих товарищей, при этом вступая в коммуникацию друг с другом, совместно решая поставленные задачи, преодолевая конфликты, находя общие точки соприкосновения. Роль обучающего в рамках данной стратегии резко меняется – он перестает быть центральной фигурой, а лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, контролирует время и порядок выполнения работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. При этом у обучающихся появляются дополнительные источники информации, в том числе электронные или информационно-коммуникационные, доступ к которым осуществляется мгновенно практически из любой точки мира.

Как полагает А. Яковлев, широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в высшем образовании определяется рядом факторов: внедрение подобных технологий существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому; современные ИКТ, повышая качество обучения, позволяют каждому человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям, что дает возможность получать необходимые знания; активное и эффективное внедрение подобных технологий является важным фактором создания системы высшего образования, отвечающей требованиям современного информационного общества [11].

Рассмотренные А. Яковлевым факторы, обусловливающие применение ИКТ в высшем образовании, схожи с педагогическими целями разработки технологии компьютерного обучения и использования компьютерных средств, предложенными И. Робертом, который рассматривает возможности компьютера с точки зрения целевого подхода в обучении. Исследователь выделяет следующие цели:

– развитие личности обучаемого, в частности развитие наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического мышления; эстетическое воспитание за счет использования возможностей технологии мультимедиа (англ. multimedia – многокомпонентная среда: включает графику, видео, аудио, анимацию, рисунки, таблицы, фотографии и др.); развитие коммуникативных способностей;

– подготовка обучаемого к комфортной жизни в условиях информационного общества, а именно: формирование умений осуществлять обработку информации; развитие умений предлагать варианты решения в сложных ситуациях и принимать правильные решения за счет использования компьютерных обучающих игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решений;

– интенсификация всех уровней образовательного процесса: повышение эффективности и качества обучения за счет реализации возможностей компьютерных средств; обеспечение побудительных мотивов (стимулов), обусловливающих активизацию познавательной деятельности; углубление межпредметных связей посредством использования различных средств обработки информации, в том числе и аудиовизуальной, при решении задач различных предметных областей [5: 37–38].

В. Красильникова расширяет функциональные свойства ИКТ, которые предоставляют образовательному процессу возможность реализации следующих преимуществ: неограниченные возможности сбора, хранения, передачи, преобразования, анализа и применения разнообразной по своей природе информации; повышение доступности образования с расширением форм получения образования; обеспечение непрерывности получения образования и повышения квалификации в течение всего активного периода жизни; развитие личностно-ориентированного обучения; значительное расширение и совершенствование организационного обеспечения образовательного процесса (виртуальные школы, лаборатории, университеты, другое); значительное совершенствование методического и программного обеспечения образовательного процесса; развитие самостоятельной творчески развитой личности; развитие самостоятельной поисковой деятельности обучающегося; повышение мотивационной стороны обучения; независимость образовательного процесса от места и времени обучения [6: 47].

Говоря о связи понятий «педагогические технологии» и «информационно-коммуникационные технологии», И. Захарова полагает, что все педагогические технологии априори являются информационными ввиду постоянного сопровождения учебно-воспитательного

процесса обменом информацией между преподавателем и обучаемыми, и разделяет их на информационные технологии обучения (ИТО) и компьютерные технологии обучения (КТО) [2: 16–32].

ИТО подразумевают использование специальных способов, программных и технических средств (кино, аудио и видео средства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. КТО, с учетом широких возможностей современных вычислительных средств и компьютерных сетей, предполагают применение компьютера как одного из возможных средств обучения, не исключая при этом использование аудио и видеоаппаратуры, проекторов и других технических средств. В основе КТО заложено обучение с помощью и на базе компьютера, а также компьютерные коммуникации, осуществляемые посредством глобальной сети Интернет. Согласно И. Захаровой, к инструментальным средствам компьютерных коммуникаций можно отнести электронную почту, электронную конференцсвязь, видеоконференцсвязь, Интернет, которые позволяют преподавателям и обучаемым совместно использовать информацию, участвовать в обсуждении и решении общих задач.

Стоит отметить, что на сегодняшний день возможность использования сети Интернет, состоящей из сотен миллионов информационных сайтов, связанных гиперссылками, поддерживающей наряду с текстами и мультимедийные страницы, сделавшей возможным достаточно широкое применение систем виртуальной реальности, не ограничивается компьютерным оборудованием. Сотовая связь и спутниковые технологии также обеспечивают мгновенный и практически неограниченный доступ посредством сети Интернет к информационным ресурсам планеты.

С точки зрения образовательных преимуществ сеть Интернет обеспечивает не только гибкость обучения за счет возможности оперативного получения информации из любой точки мира посредством компьютера и мобильного телефона, но и вариативность обучения за счет широкого применения технологий мультимедиа, которые обеспечивают совмещение теоретического и демонстрационного учебных материалов. Кроме того, она способствует развитию личности обучающихся, в том числе их коммуникативных умений, за счет активизации творческой, поисковой, познавательной и других видов деятельности. Следовательно, глобальная сеть Интернет становится активной средой, стимулирующей активность и самостоятельность обучающихся.

Основываясь на том, что с развитием ИКТ система высшего образования переходит в новое качество, реализацией возможностей их средств в сфере образования занимается новая отрасль педагогиче-

ской науки – информатизация образования, которая может рассматриваться как область педагогического знания и как процесс.

Как область педагогического знания информатизация образования, по мнению С. Панюковой, «изучает вопросы методологии, технологии и практики создания и использования средств ИКТ в системах образования всех уровней». Особое внимание в этой области уделяется вопросам разработки методических систем обучения, основанных на широком использовании средств современных технологий, в целях подготовки обучающихся к жизни в информационном обществе, развития их личностных качеств и интеллектуального потенциала, повышения эффективности и качества образовательного процесса [8: 12–14].

Рассматривая информатизацию образования как процесс, С. Панюкова обращает внимание на обеспеченность сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения. Причем в качестве целей информатизации образования в данном случае выступают, во-первых, реализация социального заказа современного общества, обусловленная постоянным ростом числа людей, которые заняты в информационной сфере, а также развитием и внедрением во все сферы жизни и деятельности человека средств информатизации и коммуникации, как результат, приводящих к формированию информационной среды; во-вторых, личностное развитие обучающихся и формирование их творческих способностей, социальных и коммуникативных качеств с целью подготовки к эффективной жизнедеятельности в информационном обществе; в-третьих, интенсификация, повышение эффективности и качества образовательного процесса на всех уровнях системы образования.

Несмотря на то, что применение ИКТ, в том числе сети Интернет, во многих сферах деятельности человека получает все большее распространение, внедрение и использование ИКТ в высшем образовании происходит не так активно. Как отмечает А. Яковлев, это связано, в первую очередь, с тем, что в настоящее время в сфере высшего образования идет процесс накопления опыта, осуществляется поиск путей повышения качества обучения и новых форм использования ИКТ в различных образовательных процессах. Кроме того, трудности освоения подобных технологий в высшем образовании возникают из-за отсутствия не только методической базы их использования в этой сфере, но и методологии их разработки для образования, что заставляет преподавателя на практике ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути эффективного применения ИКТ [11].

Однако, на наш взгляд, с помощью ИКТ решаются многие дидактические задачи, в том числе совершенствование организационных форм и методов обучения, развитие личностных качеств и интеллектуального потенциала обучающихся, обеспечение гибкости обучения и повышение продуктивности самостоятельной подготовки обучающихся, и, как следствие, повышение мотивации к обучению и эффективности учебного процесса.

Из всего многообразия современных информационно-коммуникационных технологий, используемых для обучения иностранному языку в высшем учебном заведении, нам особо хотелось бы выделить такую разновидность аудиотехнологий, как подкастинг (podcasting). Слово «podcasting» произошло от названия плеера iPod и слова broadcasting (широковещание). Таким образом, подкастинг – это способ вещания, предназначенный для прослушивания на персональном компьютере, переносном проигрывателе звуковых файлов (плеере) или мобильном устройстве, представленный в виде небольшой аудио-программы (подкаста), поддерживающей формат mp3. Содержание подкаста похоже на выпуски радиопередач. С точки зрения своих возможностей подкастинг является синтезом преимуществ сети Интернет и радио.

Подкасты длятся в среднем от трех до пятнадцати минут. Подобная продолжительность подкастов обусловлена особенностями клипового мышления современного молодого поколения с восприятием информации через короткие яркие образы, послания теленовостей, видео- или аудиоклипов, то есть не целостно, а как последовательность связанных или не связанных между собой событий.

Появление данного типа мышления обусловлено, по мнению культуролога К. Фрумкина, следующими факторами: ускорением темпов жизни и, как следствие, связанным с ним возрастанием объема информационного потока, что определяет необходимость отбора информации, ее сокращения, выделения главного и удаления лишнего, замены текстов их конспектами, замены слов аббревиатурами; потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления; увеличение разнообразия поступающей информации; увеличение количества дел, которыми один человек занимается одновременно [9]. Следовательно, такое мышление становится механизмом адаптации к развитию информационных технологий в XXI веке, когда сознание современного человека естественным образом подстраивается под необходимость реагировать на огромное количество информации, которое поступает из различных источников.

Подкасты на самые разнообразные темы находятся в свободном доступе в сети Интернет, на специализированных сайтах или серви-

сах. Подкасты можно прослушивать прямо на сайте или скачивать на электронные устройства. В европейских странах подкастинг воспринимается как полноправный канал передачи информации. Многие средства массовой информации вещают в формате подкастинга: CNN, MTV, Discovery Channel, New York Times, Wall Street Journal, Newsweek и другие.

Стоит также отметить, что слово «подкаст» официально включено в Оксфордский словарь английского языка (New Oxford American Dictionary): «podcast – a digital audio file made available on the Internet for downloading to a computer or portable media player, typically available as a series, new instalments of which can be received by subscribers automatically» (пер. с англ.: подкаст – цифровой аудиофайл, находящийся в сети Интернет и доступный для скачивания на компьютер или переносной проигрыватель звуковых, видео- и графических файлов; обычно представленный в виде выпусков или серий с возможностью автоматического получения подписчиками уведомлений об обновлениях).

Многие Интернет-сайты создают специальные образовательные программы на основе подкастов для людей, которые хотят изучать иностранные языки за счет развития навыков аудирования посредством прослушивания аудиофайлов в сети Интернет. Например, прослушивание подкастов на английском языке доступно на таких сайтах, как «Voice Of America (VOA) Special English» (http://learningenglish.voanews.com), «EslPod» (http://www.eslpod.com), «Podcastinenglish» (http://www.podcastsinenglish.com). Для желающих изучить немецкий язык предлагаются подкасты, расположенные на сайтах «Podcast» (http://www.podcast.de/), «Podster» (http://podster.de/) и «Slow German mit Annik Rubens» (http://slowgerman.com/). Интернет сайты «DailyFrenchPod» (http://www.dailyfrenchpod.com/) и «FrenchClub» (http://www.frenchclub.ru/obuchaushchie-podkasti-f55/) позволяют прослушивать подкасты на французском языке с целью изучения и повышения уровня владения языком.

Несмотря на то, что все больше образовательных программ по обучению иностранным языкам создается и публикуется в виде подкастов в сети Интернет и данный вид обучения набирает все большую популярность, подобный вид ИКТ до сих пор не нашел применения в высшем профессиональном образовании. Однако, на наш взгляд, реализация образовательных программ с применением подкастов как вида электронного обучения посредством сети Интернет сможет обеспечить освоение обучающимися программ в полном объеме независимо от их местонахождения и, как результат, повышение эффективности обучения. Кроме того, использование подкастов в рамках

высшего учебного заведения сделает возможным достижение нового качества образования за счет обеспечения вариативности, повышения мотивации к обучению и, как следствие, получение качественного контингента конкурентоспособных специалистов.

О. Халтурина разделяет все учебные подкасты на три типа: аутентичные (записываются носителями языка как учебные материалы специально для изучающих иностранный язык); подкасты, созданные преподавателями для своих учащихся (записываются преподавателями для собственных занятий, чтобы у студентов был доступ к материалу, который больше нигде не доступен); студенческие подкасты (создаются студентами для своих преподавателей или других студентов, чтобы отработать навык устной речи) [10].

Очевидным достоинством и отличием подкаста от живого вещания является то, что, скачав свежий выпуск, его можно прослушать в удобное время в удобной обстановке. Кроме того, зачастую даже не требуется самостоятельно скачивать свежий выпуск, поскольку существует специальная программа RSS-агрегатор, которая автоматически проверяет обновления на интересующем сайте или сервисе и загружает их в компьютер. С технической точки зрения при помощи RSS (Really Simple Syndication) технологии нужные звуковые файлы загружаются в компьютер практически в момент появления их в сети Интернет.

Одним из преимуществ подкастов для обучения является то, что их прослушивание становится эффективным средством развития навыков аудирования, говорения и пополнения словарного запаса, поскольку аудиофайл может сопровождаться текстом с выделением слов и выражений, трудных для восприятия слушающим или на которых необходимо сделать акцент.

Неоспоримым фактом является то, что все чаще преподаватели сталкиваются с проблемой, когда студент не готов к реальной коммуникации, он бывает не в состоянии понять элементарные вопросы на иностранном языке, произнесенные вслух, выслушать и понять высказывание преподавателя и других студентов, а при работе с аудиоматериалом – выделить в звучащем тексте главную информацию, проявить контекстуальную догадку, обобщить и оценить прослушанное. Поскольку звуковой материал, предлагаемый в подкастах, можно скачать и затем использовать на занятиях неоднократно с любого рода заданиями по заданной тематике, а также – вне занятия в любое удобное время в удобной обстановке, метод, при котором студенты многократно слушают разные тексты на определенную тему, способствует более глубокому и осознанному пониманию изучаемого языка и исследуемых явлений.

При использовании подкастов в обучении иностранным языкам необходимо учитывать следующие особенности: применяемый аудиоматериал должен соответствовать уровню знаний студентов; прослушивание аудиоматериала должно быть организовано таким образом, чтобы все студенты могли хорошо слышать подкаст; следует детально продумывать пояснения, даваемые перед демонстрацией аудиоматериала.

В рамках исследования, проведенного нами в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург, Россия), была реализована технология формирования межкультурной коммуникативной толерантности студентов на занятиях по иностранному языку при использовании подкастов и коммуникативно-ориентированного подхода к обучению.

Занятия строились на принципах интерактивности: для осуществления межличностного общения была предоставлена возможность использования современных информационно-коммуникационных технологий (подкастов) и различных коммуникативных технологий (дискуссии, групповые обсуждения, обмен мнениями, ролевые игры, проблемные ситуации, круглые столы, кейсы, «мозговой штурм»). Кроме того, интенсивная самостоятельная работа студентов с подкастами, а также создание своих собственных подкастов, способствовали более глубокому пониманию изучаемых проблем, стимулированию познавательных способностей, а также формированию речевых навыков за счет совершенствования деятельности по овладению иностранным языком.

Следовательно, в целях максимально эффективного использования особенностей нового клипового типа сознания, характеризующегося быстрым переключением между фрагментами информации, необходимость передавать разнообразную информацию фрагментами, в том числе посредством сети Интернет, обусловливает выбор подкастов при осуществлении образовательной деятельности.

Обучение, направленное на формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов при использовании подкастов в рамках дисциплины «Иностранный язык», было основано на работе с подкастами, созданными преподавателем, и с подкастами, созданными самими студентами, в рамках следующих тем:

– толерантность и уважение (Tolerance and Respect);
– характер и вкусы (Characters and Tastes);
– взгляды и поведение (Thoughts and Behavior);
– общение и взаимодействие (Communication and Interaction);
– профессиональное поведение (Professional Behavior);
– работа на международном уровне (Working in International Business);
– обучение (Learning).

Названия подкастов, созданных преподавателем, и названия подкастов, созданных студентами, по каждой из тем, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Названия подкастов преподавателя и студентов

Темы	Названия подкастов преподавателя	Названия подкастов студентов
Tolerance and Respect	– Tolerance – Main terms related to ‘tolerance’ – The rule of three ‘A’ – Rights of humans	– The importance of being yourself – My rights – Being respectful
Characters and Tastes	– Character inside and outside – Showing appreciation – ‘Friendship’ and ways for keeping it going – Learning to notice beauty in everything	– I am unique – Tastes differ – What I consider beautiful
Thoughts and Behavior	– The main principles of etiquette – Proper language – Making good manners a habit – Positive attitude to life	– Golden rules of etiquette – My attitude and thoughts must be constantly changing for the better – Optimist or pessimist
Communication and Interaction	– A problem of misunderstanding – Ways of communication – Active listening – Avoiding conflicts	– How I deal with differences – Solving problems – Seek first to understand, then to be understood
Professional Behavior	– Confidence – People’s emotions – Making yourself professional – Motivation at work	– People’s strengths and weaknesses – Emotional leadership – Diversity in the workplace
Working in International Business	– Cultures and languages – Globalisation	– Intercultural competence – Issues of globalisation
Learning	– Benefits of learning languages – Lifelong learning	– The man who makes no mistakes does not actually do anything

Обучение было организовано в три этапа: ознакомительно-дискуссионный, прикладной, формирования и автоматизации навы-

ков. Все этапы основаны на коммуникативном подходе к обучению в сочетании с интерактивностью. Занятия по иностранному языку проходили в постоянном осуществлении межличностного общения с применением различных коммуникативных технологий (дискуссии, групповые обсуждения, обмен мнениями, ролевые игры, проблемные ситуации, круглые столы, кейсы, «мозговой штурм»). Кроме того, каждый из этапов осуществлялся при постоянном мониторинге со стороны преподавателя, в задачи которого входило обеспечивать систематичность образовательного процесса. Преподаватель также отвечал за поддержание положительного морально-психологического климата и предупреждение деструктивных конфликтных ситуаций.

Ознакомительно-дискуссионный этап предполагал групповую работу по овладению теоретическими сущностными и содержательными знаниями по вопросам толерантности. Работа сопровождалась групповым обсуждением и высказыванием студентами своих мнений. Таким образом, уже на начальном этапе, когда высказывались и обсуждались различные мнения относительно определенных понятий и проблем, происходило практическое применение студентами навыков межличностного общения.

Роль преподавателя на данном этапе была первостепенной, поскольку он должен не только в максимальной степени быть образцом толерантности, обладающим чувством собственного достоинства и уважения к людям, проявляющим уверенность в своих суждениях, умеющим строить отношения на основе сотрудничества и взаимопонимания, а также должен положительно воздействовать своей энергетикой [1].

Именно в этом случае студенты смогут чувствовать себя легко, комфортно и непринужденно, они становятся восприимчивее к словам и действиям преподавателя, который выступает в роли наставника и который, таким образом, максимально приближает к себе аудиторию, вызывая полное доверие. Это способствует не только раскрытию ответных чувств, развитию взаимоотношений между преподавателем и студентами, проявлению у студентов интеллектуальных, творческих, профессиональных, коммуникативных потенциалов, но и наибольшей эффективности использования разработанных для студентов подкастов и, как следствие, достижение преподавателем поставленной цели – формирование межкультурной коммуникативной толерантности.

Прикладной этап включал непосредственно работу с подкастами преподавателя на занятии по иностранному языку, а также самостоятельное прослушивание подкастов преподавателя за пределами аудитории.

На данном этапе обучения общее количество подкастов преподавателя, прослушанных студентами, составило 24 подкаста, продол-

жительность каждого из которых от трех до шести минут. Все подкасты преподавателя находятся в свободном доступе в сети Интернет на специализированном сайте http://annishuara.wixsite.com/podcast. Подкасты можно было прослушивать прямо на сайте или скачивать на персональный компьютер или мобильный телефон.

Работа с подкастами на занятии осуществлялась по технологии, предложенной О. Халтуриной, и состояла из следующих этапов [10]:

1. Преддемонстрационный этап был ориентирован на решение следующих задач: снять возможные трудности восприятия информации, активизировать предварительные знания студентов по определенной теме, мотивировать, вызвать интерес, настроить на выполнение заданий.

На данном этапе преподавателю необходимо было не только акцентировать внимание на новой лексике, дать объяснение некоторых слов с помощью дефиниций, примеров, иллюстраций, но и проработать сложные грамматические конструкции из аудиофайла.

2. Демонстрационный этап был нацелен на решение следующих задач: привести студентов к пониманию содержания аудиосюжета, обеспечить развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций.

На данном этапе осуществлялось выполнение ряда заданий на развитие рецептивных умений (определение верных / неверных утверждений, ответы на вопросы по подкасту, сопоставление частей предложений из подкаста, расположение частей аудиотекста в логической последовательности), на поиск языковой информации (заполнение пропусков в тексте нужными словами, подбор эквивалентов к определенным словам и выражениям), на развитие навыков говорения (остановка прослушивания подкаста и высказывание предложений о дальнейшем развитии событий).

3. Последемонстрационный этап был направлен на решение следующих задач: использовать исходный аудиоматериал в качестве опоры для развития умений в устной и письменной речи.

На данном этапе студентам предлагалось подготовить пересказ услышанного, выразить свое отношение, привести примеры из личного опыта, написать письмо от лица героя.

Подкасты, используемые при обучении иностранному языку, позволили решить целый ряд методических задач, среди которых формирование навыков аудирования и говорения, расширение и обогащение лексического словаря, умение понимания иноязычной речи на слух. Тщательно подобранный соответствующей тематике аудиоматериал также способствовал формированию толерантной личности,

готовой и стремящейся к положительному межличностному и межкультурному взаимодействию с целью достижения максимального взаимопонимания и сотрудничества.

Этап формирования и автоматизации навыков предполагал перенос теоретических знаний на практику за счет создания студентами своих собственных подкастов в соответствии с заданной темой, самостоятельное прослушивание подкастов других студентов за пределами аудитории, а также групповое обсуждение подкастов, созданных студентами, на занятии.

На данном этапе обучение было нацелено на формирование и автоматизацию приобретенных на ознакомительно-дискуссионном и прикладном этапах знаний и умений при поддержке толерантного преподавателя. Эффективность процесса обучения достигалась за счет проведения занятий с педагогом до и после процесса самообучения, предваряя и завершая его, поскольку преподаватель уже продемонстрировал студентам, что представляет собой процедура создания подкаста: каким он должен быть, как должен быть структурно организован, какие технические требования необходимо учесть при создании подкаста.

Процесс создания подкаста состоял из нескольких этапов: подготовка материала, подготовка компьютера, запись подкаста, редактирование записи, публикация подкаста в сети Интернет.

Для подготовки материала студентам необходимо было набрать текст объемом от 1000 до 2000 знаков в текстовом редакторе и выслать преподавателю на электронную почту для проверки. Затем исправленный текст записи студент получал на свою электронную почту, внимательно его просматривал, несколько раз перечитывал вслух и переходил к следующему этапу.

Для создания подкаста студенту необходим был компьютер со звуковой картой, микрофон, или компьютерная гарнитура, и набор программного обеспечения для записи и обработки записи. Большинство студентов устанавливали на своих компьютерах программу Audacity, которая распространяется свободно в сети Интернет, имеет достаточно простой интерфейс и доступна для всех наиболее распространенных операционных систем.

После того, как микрофон, или компьютерная гарнитура, подсоединены ко входу звуковой карты компьютера, необходимо было запустить программу звукозаписи и начать читать текст.

Для того чтобы добиться приемлемого для восприятия на слух качества записи, студентам необходимо было придерживаться следующих рекомендаций:

– чем дальше микрофон находится от посторонних источников шума, тем более качественной получится запись;

– перед записью необходимо успокоиться и расслабиться, чтобы голос во время записи не дрожал и был ровным;

– периодическое прослушивание полученного результата позволяет добиться оптимальных значений записи.

По окончании записи в большинстве случаев возникала необходимость отредактировать ее и убрать длинные паузы. Для редактирования записи программа Audacity предлагает несколько несложных операций, таких как удаление фрагмента записи, копирование или вырезание фрагмента записи, вставка фрагмента, создание тишины, наложение звука и так далее.

Готовый подкаст нужно было сохранить для дальнейшей публикации в сети Интернет. Подкаст необходимо было сохранить с расчетом, чтобы он не потерял в качестве звучания и одновременно имел небольшой размер. С точки зрения распространенности и доступности оптимальным является сохранение подкаста в формате mp3.

Подкасты студентов находятся в свободном доступе в сети Интернет на специализированном сайте http://annishuara.wixsite.com/podcast. Подкасты можно было прослушивать прямо на сайте или скачивать на персональный компьютер или мобильный телефон. Общее количество подкастов, созданных студентами, составило около 450 подкастов, продолжительность каждого из которых от одной до пяти минут.

Главными условиями результативности и эффективности представленного нами метода обучения, направленного на формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов на занятиях по иностранному языку, является наличие следующих необходимых элементов:

а) преподавателя, который обладает всеми качествами, свойственными толерантной личности, и который активно демонстрирует эти качества при взаимодействии со студентами;

б) электронного курса, представленного в виде подкастов и стимулирующего в максимальной степени все познавательные, творческие, а также языковые способности студентов;

в) постоянное осуществление межличностного общения с применением таких коммуникативных технологий, как дискуссии, групповые обсуждения, обмен мнениями, проблемные ситуации, «мозговой штурм», нацеленных на автоматизацию навыков толерантного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать ряд преимуществ предлагаемого нами обучения. Во-первых, работа с подкаста-

ми дисциплинирует и помогает научиться работать самостоятельно, поскольку позволяет студенту самому устанавливать оптимальную скорость и интенсивность процесса обучения в зависимости от своих личных обстоятельств и потребностей. Во-вторых, работа с подкастами сочетает самостоятельное обучение с обучением в аудитории, которое носит коммуникативно-направленный характер, тем самым достигается осуществление обратной связи между преподавателем и студентами и постоянный мониторинг образовательного процесса.

В заключение, хотелось бы отметить, что студенческие годы – это совершенно новый этап в жизни каждого человека. Этот период, особенно в самом начале, может оказаться трудным испытанием. В студенческой среде человек общается с представителями различных национальностей, культур, социальных слоев, поэтому важно научиться уважать культурные ценности как своего народа, так и представителей другой культуры, религии, научиться находить точки соприкосновения. Поэтому студенту-первокурснику необходимо научиться максимально быстро адаптироваться к тем условиям, в которые он попадет после окончания школы.

Адаптация к новым условиям как в жизни, так и в профессиональной деятельности, возможна лишь при наличии сформировавшихся профессиональных и социальных умений и качеств личности. Этого можно достичь за счет разработки и внедрения в вузах специальных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, для успешной реализации которых может выступать сеть Интернет – глобальная компьютерная сеть с ее практически неограниченными возможностями сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю. Использование компьютерных технологий наравне с традиционной формой обучения дают студенту возможность не только обучаться в группе с преподавателем, но и дополнительно вне аудитории, выбирая удобное для себя время. Учитывая активное распространение в молодежной среде мобильных устройств, повсеместное их использование, в том числе с подключением к сети Интернет, можно с абсолютной уверенностью сказать, что современное молодое поколение, обучающееся в высших учебных заведениях, готово к восприятию с помощью технических средств поступающей из различных источников информации и, безусловно, нуждается во внедрении информационно-коммуникационных технологий в образовательное пространство. Именно поэтому основная задача российских вузов заключается в том, чтобы поощрять и стимулировать создание и внедрение подобных учебных материалов не только преподавателями, но и самими студентами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва, 1996. 472 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2003. 192 с.
3. Иоффе А. Н. Методическая готовность учителя в области гражданского образования. *Непрерывное педагогическое образование.ru*. 2014. № 12. С. 41.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Москва, 1986. 175 с.
5. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб. пос. Оренбург, 2006. 235 с.
6. Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. Москва, 2009. 339 с.
7. Краснова Т. И., Сидоренко Т. В. Смешанное обучение как новая форма организации языкового образования в неязыковом вузе. *Образовательные технологии и общество*. 2014. Том 17. № 2. С. 403–413.
8. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2010. 224 с.
9. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. URL: http://nounivers.narod.ru/ofirs/kf_clip.htm (дата обращения: 15.11.2016).
10. Халтурина О. В. Использование видеоподкастов для оптимизации процесса обучения иностранным языкам. URL: http://www.moluch.ru/archive/41/5012/ (дата обращения: 18.10.12).
11. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. URL: http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bce6d-4452de1cad0c3256c4d005253d0 (дата обращения: 09.01.19).

Куплевацька Любов

СКЛАДНИКИ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Вивчення шляхів підвищення ефективності навчання іноземних студентів як майбутніх конкурентноздатних фахівців на світовому ринку праці відбиває сучасні соціальні і культурні вимоги до закладів вищої освіти в Україні [14: 198; 16: 30–31]. Найбільш активно досліджується процес навчання іноземних студентів як діалог культур, як прояв міжкультурної комунікації, одним із видів якої вважаємо імідж викладача. Складність та багатофункціональність цього лінгвосоціокультурного чинника комунікації потребує дослідження, оскільки може як перешкоджати, так і сприяти досягненню успішності міжкультурної комунікації та процесу лінгвокультуної адаптації іноземних студентів до умов навчання в новому для них освітньому середовищі. Під *лінгвокультурною адаптацією* за Ф. Бацевичем, розуміємо «пристосування представників некорінного етносу до соціального, культурного, етномовленнєвого та комунікативного середовища свого нового проживання» [2].

Термін «імідж» з’явився у 1809 році у словнику Ноя Вебстера й активно вживається з другої половини XIX століття в різних науках: соціології, політології, психології, журналістиці, медицині, бізнесі й т. ін. Наприкінці XX століття вивчення іміджу було спрямоване на вдосконалення особистісного іміджу в контексті *ринкових відносин у суспільстві* (Л. Браун, П. Берд, М. Спіллейн, В. Шепель). В останні десятиліття XX століття активізувались дослідження, спрямовані на вивчення особистісного *професійного іміджу* (Л. Лопатина, Т. Демчук, Л. Донська, О. Попова, О. Грейдліх, А. Деркач та ін.). В Україні цей термін увійшов у активний вжиток наприкінці XX століття.

На початку XXI століття у дисертаційних дослідженнях доведено існування окремої науки іміджеології, зі своїм об’єктом дослідження, термінологією й проблематикою. Тільки за 2002–2009 роки було захищено більше 30 кандидатських і докторських дисертацій, присвячених дослідженню іміджу (Л. Донська, Г. Почепцов, А. Панасюк, О. Перелигіна, О. Дагаева та ін.). З іміджеології особистості як науки виокремилася, починаючи з кінця XX століття, *педагогічна іміджеологія*. У свою чергу, в педагогічній іміджеології виділились такі напрями: педагогічна іміджеологія *загальноосвітньої школи* (А. Калюжний, Л. Хо-

ружа, А. Мурашов, Т. Щербакова, Н. Прус, Л. Мітіна, О. Рудницька та ін.) та *іміджеологія вищої школи* (О. Гунченко, О. Грейдліх, О. Болбас, О. Вощевська, Л. Донська, Т. Демчук).

Така увага науковців до дослідження іміджу педагога закладу вищої освіти дозволяє виокремити у складі *іміджеології вищої школи* дослідження іміджу викладача, що працює з іноземними студентами, тобто в умовах міжкультурної комунікації. Досліджень, спрямованих на вивчення такого виду іміджу, небагато: Н. Филимонова, Е. Романюк [15]. Отже, в даній роботі увага буде сфокусована на іміджі викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО), що навчає іноземних студентів в умовах міжкультурної комунікації. Виділяємо імідж викладача-мовника, оскільки викладання спеціальних дисциплін дещо відрізняється й моделювання іміджу викладача-предметника, попри наявності загальних рис, має свою специфіку й потребує спеціального вивчення.

В останнє десятиліття з'явився новий підхід до вивчення особистісного іміджу викладача: *акмеологічний* (А. Деркач, Е. Костенко, А. Федоркіна, О. Дагаєва). «Цінність акмеологічного підходу полягає в тому, що він містить у собі показники професіоналізму і компетентності, здатності особистості до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації» *(переклад наш – Л. К.)* [8: 1]. Саме такий підхід до вивчення особистісного іміджу відповідає науковим пошукам щодо моделювання іміджу викладача закладу вищої освіти взагалі й іміджу викладача мов, який працює з іноземними студентами, зокрема.

Визначимося з поняттями, що будуть використовуватись у дослідженні. Спираючись на запропоноване іміджеологами (О. Грейдліх, А. Мурашов, І. Попова тощо) визначення категорії особистісного професійного іміджу викладача ЗВО, запропонуємо визначення особистісного професійного іміджу викладача-мовника в контексті міжкультурної комунікації: образ професійної ролі, що свідомо моделюється його носієм, орієнтований на лінгвосоціокультурні особливості реципієнта (іноземного студента, аспіранта, стажиста) й детермінований метою навчання та завданнями міжкультурної комунікації [10: 64].

Українські іміджеологи стверджують: «Демократизація соціуму та динамізм розвитку системи освіти вимагають *формування* іміджу педагога в освітньому середовищі. Саме тому формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій…» [14: 198].

Численні дослідження формування особистісного іміджу викладача закладу вищої освіти дозволяють поєднати отримані над-

бання з сучасним компетентнісним піходом до означеної проблеми й запропонувати термін «*іміджеві компетентності*» для дослідження особистісного іміджу викладача російської та української мов як іноземних (далі – РМІ / УМІ). Під іміджевими компетентностями будемо розуміти вміння викладача як носія іміджу свідомо створювати / моделювати свій професійний імідж з метою досягнення успішності міжкультурної комунікації, застосовуючи теоретичні знання з теорії міжкультурної комунікації та практичний досвід навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України [10: 62]. Вчені-іміджеологи звертають увагу на те, що сучасний світ для багатьох трансформувався у світ іміджів, які стали орієнтирами, що вказують напрями розвитку сучасного суспільства (О. Дагаєва, О. Перелигіна). Отже, дослідницька увага до особистісного іміджу викладача відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти в Україні.

З іншого боку, вчені, які досліджують процеси формування особистісного іміджу викладача закладу вищої освіти, звертають увагу на те, що «ставлення викладачів до свого іміджу недостатньо уважне й виникає необхідність підвищувати мотивацію формування особистісного іміджу» [6: 6].

Одностайно дослідники говорять про *мінливість* особистісного іміджу викладача як органічно притаманної риси цього складного лінгвосоціокультурного явища сучасного світового суспільства. *Мінливість* іміджу викладача як чинника комунікації зумовлена тими ж факторами, що й будь-який акт комунікації: завданнями, сферою комунікації та особливостями носія іміджу та реципієнта. Успішність вирішення комунікативних завдань освіти залежитиме від того, наскільки вдало, сучасно й професійно побудовано особистісний імідж викладача. Дослідження професійних складників іміджу викладача в контексті міжкультурної комунікації відповідає сучасним методологічним напрямкам вивчення іміджу: акмеологічному підходу, що відмовляється від традиційного розуміння маніпулятивної природи іміджу й акцентує увагу на розвиненні професіоналізму й компетентності носія іміджу *(переклад наш – Л. К.)* [8: 1].

Таке дослідження процесу моделювання особистісного іміджу викладача РМІ / УМІ та його складників сприятиме формуванню свідомого ставлення до створення особистісного іміджу викладача закладу вищої освіти в контексті міжкультурної комунікації з метою досягнення ефективності навчання іноземних студентів через запобігання культурного шоку та створення сприятливих умов для акультурації іноземних студентів у новому освітньому просторі закладів вищої освіти.

Виділення видів особистісного іміджу враховує сучасний розвиток суспільства та гуманітарних наук, що відбивається в дослідженнях іміджеологів.

Габітарний імідж визначається тим, що сприймається при візуальному контакті й відбиває враження від зовнішнього вигляду особистості, що свідомо чи несвідомо створений носієм іміджу та відбиває уявлення особистості про естетичний ідеал.

Вербальний (*мовний*) імідж визначається словами, написаними або вимовленими, інтонацією, фонетичними особливостями усного спілкування, свідчить про рівень освіти, культуру, належність до того чи іншого соціального прошарку (верстви) населення й формується носієм свідомо чи несвідомо залежно від розуміння носієм іміджу його значення при спілкуванні.

Кінетичний (невербальний) імідж виникає при візуальному сприйнятті міміки, жестів, положення в просторі, рухів окремих частин тіла під час взаємодії. Іміджеологи й психологи, які досліджують засоби комунікації, вважають несвідомим процес формування такого іміджу. На наш погляд, ступінь усвідомлення створення такого іміджу його носієм залежитиме від відповідних уявлень особистості як носія такого іміджу про його значущість. Наприклад, знання з риторики тощо.

Традиційним для іміджеологів є об'єднання вербального й невербального іміджів як його видів. Однак, на нашу думку, доцільним може бути поєднання кінетичного іміджу з візуальним як складників, що сприймаються реципієнтом візуально.

Деякі дослідники іміджу поєднують кінетичний імідж із габітарним, оскільки канал сприйняття в обох видах іміджу однаковий, більш традиційним є об'єднання вербального й невербального складників.

Останні роки в сучасній іміджеології виділяють ***середовищний*** та ***соціальний*** іміджі, що формують уявлення про його носія при аналізі соціального статусу. Загальним для цих двох іміджів є увага до житла, місця роботи, наявності/відсутності кабінету, автомобілю й т. ін., що свідчить про володіння рухомим та нерухомим майном, а також про найближче оточення: сім'я, родичі, колеги, друзі, основні канали соціальних контактів, останнім часом додаються ще й закордонні зв'язки. Наближається до цих складників і ***імідж способу життя***, який, крім вищеназваних компонентів, ураховує організацію дозвілля: заняття спортом, захоплення тощо. Виділення таких видів іміджу підготоване широкими дослідженнями особистісного іміджу вченими-соціологами.

Упредметнений імідж та телефонний імідж теж співвідносяться як загальне й часткове. Під *упредметненим іміджем* сучасні іміджеологи розуміють враження про особу, яке складається за предметами й речами (продуктами діяльності), створеними *діловою* людиною особисто (візитні картки, ділове листування, реферати, доповіді, статті, книги, презентації, виступи на конференціях та в засобах масової інформації тощо).

Телефонний імідж особистості створюється за її вмінням спілкуватись по телефону: вести телефонні переговори, вирішувати службові та особисті питання, домовлятись із партнерами, дотримуючись при цьому норм телефонного (мобільного) етикету. На наш погляд, телефонне спілкування виявляє біхевоpіальні компетентності носія іміджу, що виокремлені телефонним способом спілкування [5].

Вищеназвані види іміджів особистості можуть мати місце й при вивченні особистісного іміджу викладача-мовника як його складники при відповідності комунікативних завдань пред'явлення іміджу та потреб реципієнта, наприклад, при роботі зі студентами-соціологами, політологами тощо, для яких соціальний складник іміджу викладача матиме суттєве значення.

Сучасний погляд іміджеологів на складники особистісного *професійного іміджу* викладача скорочує перелік цих складників умовами освітнього процесу: габітарний, когнітивний, вербальний, кінетичний виділяє Л. Мітіна; О. Калюжний називає три елементи: комунікабельність, зовнішні та внутрішні складники; Л. Донська виділяє природний компонент, внутрішній (особистісний, професійний, поведінковий) і зовнішній рівень (візуальний, аудіальний, ольфакторний, кінестетичний); Т. Кулакова вказує на загальнокультурний складник та професійну письменність, вербальну і невербальну комунікацію, культуру зовнішнього вигляду [3: 1].

Спираючись на наведену низку досліджень сучасних іміджеологів, обмежимо вищеназвані складники особливостями завдань і мети роботи викладача-мовника в контексті міжкультурної комунікації сучасного освітнього простору й запропонуємо такі: візуальній імідж (макіяж, зачіска, одяг, взуття, аксесуари, парфуми); вербальний (мовний) та невербальний (паралінгвальний); біхевоpіальній (поведінковий).

Перш за все, розглянемо **візуальний або габітарний імідж** (від лат. habitus – зовнішність). Під габітарним іміджем будемо розуміти враження рецепієнта, що виникає на основі сприйняття зовнішнього вигляду викладача. Деякі іміджеологи розрізняють візуальний і габітарний імідж, включаючи чи виключаючи та-

кий компонент як природні дані: вага, зріст, статура, колір волосся тощо. Крім цього, виділяється такий елемент, як доглянутість людини, здоровий зовнішній вигляд. Виключення природних даних із переліку складників візуального іміджу виявляє погляд на імідж як *змінюванний* маніпулятивний засіб, оскільки змінювати природні дані відповідно до потреб комунікації, яку ми розглядаємо, важко. Візуальний імідж має першочергове значення не тільки через те, що майже всі народи світу «зустрічають по одягу». Сучасні філософи характеризують теперішній етап розвитку світової культури як «візуальний (екранний), що тяжіє до образу, а не логічного поняття» (*переклад наш – Л. К.*) [9: 228]. Отже, під час моделювання іміджу викладача-мовника, що навчає РМІ / УМІ іноземних студентів, особливу увагу варто приділити формуванню іміджевих компетентностей саме з візуального іміджу як складника професійного іміджу.

У певних професіях візуальний імідж суворо регламентовано вимогами простору пред'явлення (місця роботи): лікарі, стюардеси, офіціанти, судді, пожежники, військові, працівники метро та готелів й т. ін. Зовнішність викладача історично теж жорстко регламентувалася: мантилья, парик тощо. Творча професія викладача закладу вищого освіти відбивається і в творчому ставленні до створення візуального іміджу як інформативного повідомлення студентам. Візуальний імідж викладача змінюватиметься відповідно до контексту його презентації: аудиторній чи позааудиторній. Головний принцип створення – відповідність контексту та завданням комунікації. Слушним для викладача ЗВО буде твердження іміджеологів, що зовнішній вигляд повинен відповідати очікуванням реципієнта. Сучасна тенденція молоді шокувати, епатувати оточуючих своїм зовнішнім виглядом для викладача, навіть молодого, неприпустима.

Моделюючи візуальний імідж викладачеві слід формувати спроможність «побачити себе очима студента» [7: 84]. А це означає, що естетичність візуального іміджу повинна спиратися на міжкультурну компетентність, враховувати особливості культурного середовища, в якому сформована первинна мовна особистість іноземних студентів, що сприймають заданий імідж. Викладання РМІ / УМІ відбувається у групах, де здебільшого студенти-іноземці чоловічої статі й мусульманського віросповідання. Саме це зобов'язує дотримуватись дрескоду викладачів-жінок: бути особливо уважними до довжини одягу, його відкритості, кольорів та крою. Меншою мірою це стосується чоловіків. Слід пам'ятати, що східна культура одягу не схвалює «стреч», оголену шию, коліна й лікті. В деяких ісламських країнах дотримання повсякденного дрескоду контролюється і карається

поліцією, наприклад, в Ірані. Прискіпливим має бути й ставлення до парфумів: норма для студентів деяких східних країн використовувати парфуми зі шлейфом (функція домінування) створює проблеми під час проведення занять в аудиторії, де відбувається нашарування кількох шлейфів. Дотримання викладачем стриманих європейських норм парфумного гардеробу може стати для інофонів таким же незвичним і неприйнятним, як і інші явища інокультури. Щоб стати для студентів взірцем, треба вести постійну роз'яснювальну роботу щодо розбіжностей культур та норм поведінки. Зауваження О. Болбас, хоча воно стосується роботи викладача зі студентами-співвітчизниками, є актуальним і для викладача РМІ/УМІ: «Візуальний імідж викладача повинен налаштовувати на працю й спілкування, а не відволікати від діяльності» [4: 108]. А от із твердженням О. Сисоєвої про відсутність атрибутики візуального іміджу, що виявляє соціальний статус, важко погодитись: більшість іноземних студентів належить до заможних сімей, отже візуальний імідж викладача не повинен виявляти належність до нижчої соціальної групи, ніж у студентів [13: 128]. Про це свідчитиме наявність сучасного айфону, на що студенти усіх країн звертають особливу увагу, наявність інших гаджетів та стримано дорогі, відповідні завданням комунікації аксесуари.

Динаміку презентації візуального іміджу протягом роботи викладача в багатонаціональній групі слушно спрямувати від *суворого* врахування етичних та естетичних норм дрескоду в країнах студентів через роз'яснення понять про дрескод, закріплених нормами того суспільства, де має місце процес навчання як акт міжкультурної комунікації, до трансферу такого іміджу на особистість реципієнтів, тобто іноземних студентів. Цікаво зауважити, що досвід роботи в групах студентів із країн Латинської Америки свідчить про протилежні вимоги до особистісного іміджу викладача-мовника: незрозумілим й неприйнятним видається студентам «закритість» одягу викладача, наявність значної кількості одягу, більшої, ніж вони звикли бачити в своїй країні. Зміна іміджу студента відповідно до вимог країни навчання відбувається поступово, поволі, взірцем для таких змін стає імідж викладача, а заходом до адаптації – постійна роз'яснювальна робота. Схожі проблеми виникають і в африканських студентів: звичного дрескоду студенти дотримуються навіть у морози. Пристосування до інших природних умов відбувається своєрідно: студенти не знімають верхнього одягу в аудиторії, що впливає на ефективність заняття: працюємо «як на вокзалі». Формування у студентів із теплих країн уявлення, що не тільки футболка чи сорочка – це гарно (зміна естетичного ідеалу), що теплий светр чи джемпер не тільки робить

студента гарнішим, а ще й сприяє підвищенню його статусу як студента, тобто свідчить про його соціальну належність, сприяє підвищенню самооцінки, ефективності участі студента в заняттях не тільки з мови, але й з основних дисциплін. Зміна іміджу студента відповідно до вимог простору закладу вищої освіти через зміну упереджено негативного ставлення до візуального іміджу викладача на позитивне – перший крок до інтеграції в освітній простір закладу, де відбувається навчання, перший крок у напрямку соціалізації та адаптації студента-інофона.

Бесіди викладача про імідж студента нейтралізують непорозуміння, розбіжності та упередженість оцінювання зовнішнього вигляду і студентів, і викладачів, пом'якшують стрес акультурації, сприяють процесу адаптації студентів до умов навчання в інокультурному середовищі освітнього простору, формують свідоме ставлення до створення свого іміджу, що є важливим у процесі соціалізації студента-інофона у новому лінгвосоціокультурному оточенні. Візуальний імідж викладача-мовника в контексті міжкультурної комунікації – інформативний складник комунікативного повідомлення, що випереджає мовленнєвий акт, формує готовність реципієнта сприймати ще не озвучену інформацію, чи, навпаки, – недовіру до того, що промовлятиме викладач.

Вербальний (*мовний*) складник особистісного іміджу викладача-мовника передбачає, перш за все, «еталонне» (А. Мурашов) володіння прийомами й засобами вербального спілкування, в якому тезаурус займає головне місце. Після сприймання візуального іміджу викладача реципієнтом формується уявлення про викладача під впливом «ефекту перших фраз» (В. Шепель). Саме вони доповнюють формування першого враження. Зауваження слушне, але для інофонів не завжди коректне, оскільки аудитивне сприймання тексту на початковому етапі навчання потребує підготовчої роботи. Згадаємо про антропометричні особливості людини, які притаманні кожній нації: аудіали, візуали, кинестетики та дігітали. Антропометричні відмінності національно диференційовані. Наприклад, незалежно від країни, мусульмани будуть чудовими аудіалами, сприйматимуть аудіотекст із легкістю. Такі особливості пов'язані з високим рівнем розвинення аудитивних навичок, зумовлених специфікою традиційних релігійних дій: слухайте, повторюйте. У китайських студентів завжди чіткий каліграфічний почерк, бо вони мають досвід ієрогліфічного письма. Індуси краще сприймають інформацію, що супроводжується невербальними засобами, що відбувається під впливом національних танців, у яких за допомогою мови жестів і рухів відтворюється «текст» танцю як своєрідна сюжетна розповідь. Отже, вербальна комунікація

викладача-мовника повинна супроводжуватися тими засобами, які підсилюють інформативність вербального повідомлення. Вербальний складник іміджу викладача-мовця в контексті міжкультурної комунікації – це враження реципієнта, що формується, перш за все, як результат розуміння мовця інофонами завдяки чіткості вимови, яка дозволяє слухачеві «впізнавати» знайомі слова, фрази, мікро- й макро тексти. Велике значення має гучність мовлення, ритм, паузи, повтори та наголоси. З точки зору китайських студентів викладач говорить занадто голосно, бо ідеал жінки в китайській культурі не схвалює гучності промовляння. Для більшості арабських студентів викладач-мовник говорить недостатньо голосно, що сприймається студентами як відмова від домінування, яке має бути притаманним викладачеві згідно зі сформованими на батьківщині студентів ідеалами, отже розцінюється арабськими студентами як слабкість та заслуговує на прояви неповаги. Робота в багатонаціональній групі ускладнюється таким ставлення студентів до викладача, створює непорозуміння й упередженість, призводить до конфліктних ситуацій. Урахування національних особливостей та специфіки аудитивного сприйняття вербального іміджу викладача у багатонаціональній групі сприятиме пом'якшенню стресу акультурації, або навіть зніме такий стрес. Шлях до цього – роз'яснення студентам розбіжностей у культурах контактуючих країн щодо гучності мовлення, переведення напруги в гру: Мухамеду пропонується підготувати й озвучити найпростіші фрази спілкування з китайськими (умовно) колегами (дипломатами, лікарями, бізнесменами тощо), тобто обрати інтенсивність гучності заготованих фраз, а згодом Нянь виконує таке ж завдання для арабських представників. Ефективною може бути й гра у викладача: мовленнєву розминку проводимо, вимовляючи традиційні фрази викладача, а потім обираємо кращого, хто найбільш наблизився до повсякденного вербального іміджу викладача групи, враховуючи гучність вимовляння. Інформованість студентів-інофонів про лінгвосоціокультурні відмінності країн-контактерів завдяки роз'ясненню цих відмінностей за допомогою мови-посередника, сприятиме засвоєнню більшості тем розмовної тематики (мовленнєві ситуації): «Привітання», «Знайомство», «Сім'я» тощо (на початковому етапі) та «Ведення перемовин», «Підписання контракту» й т. ін. на старших курсах. Така організація навчання в групі реалізує свідомо-практичний метод навчання й відповідає вимогам вищого освітнього закладу до роботи викладача в контексті міжкультурної комунікації в багатонаціональній групі. Все це сприймається студентами й позитивно впливає на імідж викладача.

Деякі іміджеологи у вербальному іміджі виокремлюють аудіальний (Л. Донська), маючи на увазі здатність обирати не тільки мовні засоби відповідно до завдань та умов комунікації, але й гучність голосу, використання інтонацій та пауз, логічних наголосів тощо. До вербального іміджу приєднується *невербальний* складник, що охоплює міміку, мову жестів, сприймає як інформативний елемент положення в просторі, рухи окремих частин тіла під час спілкування. Психолінгвісти вважають, що невербальні засоби вживаються підсвідомо і не контролюються мовцем, але впливають на імідж особистості. Крім *вербальних* складників, важливу роль відіграють *невербальні засоби*, що частіше за все стають предметом непорозумінь у міжкультурній комунікації. Як відомо, вербальні засоби передають меншу частину інформації, ніж невербальні (до 55 %). Загальновідомим є твердження А. Піза, міжнародного експерта з технологій спілкування, про те, що вербальний канал передає «чисту інформацію», а невербальним передається ставлення до партнера зі спілкування. При моделюванні заданого іміджу в контексті міжкультурної комунікації обов'язковими є знання з кінетики, такесики, проксодики, проксеміки тощо.

Визначення дистанції спілкування, що вивчає проксеміка, теж національно детерміноване: звичка викладачів сідати поруч зі студентом, перевіряючи його роботу, сприймається іноземцями як вторгнення в «інтимний простір» (термін Е. Хола) і розцінюється негативно. Отже, при моделюванні вербального іміджу викладача, який працює з іноземними студентами, необхідно враховувати вербальні та невербальні особливості організації комунікації, що відбивається в іміджі викладача, брати до уваги, що кожен іноземний студент є представником певної країни з особливою ментальністю, культурою, відмінним від звичного для нашої культури сприйняттям нового соціокультурного середовища закладу вищої освіти. Міжкультурна компетенція викладача, який працює в контексті діалогу культур, має містити знання з національно обумовлених значень найбільш уживаних жестів у культурах, що представлені студентами групи. Вибір має бути зумовленим частотністю їх уживання в найпростіших комунікативних ситуаціях, з урахуванням часу та місця вживання: привітання, звернення до комуніканта, вираження згоди / незгоди з комунікантом; засоби вираження схвалення чи незадоволення тощо. Практика викладання дозволяє говорити про доцільність створення зрозумілої й прийнятної для студентів групи, де здійснюється вивчення мови, низки невербальних засобів, що вживатиметься студентами цієї групи. Наприклад, при вивченні відмінків у групі ви-

кладачем може застосовуватись жест-підказка необхідного для вживання відмінку, демонструючи пальці правої руки. Таке використання жестів при вивченні відмінків досить ефективне й сприймається студентами позитивно. Але ж пальців однієї руки недостатньо для демонстрації номера відмінку. На допомогу приходить жест із китайської традиції жестів, що означає числівник «шість». Студенти сприймають цю гру, ефективність навчання підвищується. З легкістю студенти відповідають на питання викладача про відмінок, демонструючи пальці як номер відмінка. Особливо така «гра» прийнятна у групах з індійськими студентами, для яких поєднання вербальних і невербальних засобів досить ефективне. Не менш ефективним є і використання у багатонаціональній групі хитання головою на індійський манер. Багатонаціональна група, в якій студенти звикли до кивків «так» чи «ні», що співпадають з російською, українською та англійською традицією, спочатку не розуміють індійського хитання головою в несподіваній, незвичній площині. І розуміють кивок згоди в індійській культурі як вираз чогось середнього між згодою та запереченням. Якщо викладач маркує це запозичення однозначно й пропонує вживати у даному мовному середовищі групи зі значенням «ні те, ні се», ані «так», ані «ні», студенти, індійські у тому числі, сприймають цей новий невербальний засіб передачі інформації. Саме на таку невербальну відповідь на питання викладача про виконання домашнього завдання найбільший попит серед іноземних студентів молодших курсів. Отже, невербальний імідж викладача в групі іноземних студентів може бути креативним і створювати «словник» невербальних засобів комунікації, що складатиметься з жестів різних культур, значення яких попередньо закріплене учасниками комунікації на заняттях з РМІ / УМІ. Таке створення «словника жестів» за умов його розуміння через роз'яснення мовою-посередником особливо ефективне на початковому етапі навчання мов. Креативний невербальний складник іміджу викладача, що враховує національні особливості та комунікативні потреби студентів, сприятиме засвоєнню студентами навчального матеріалу, попереджатиме стрес акультурації студентів-інофонів в університетському освітньому просторі.

Білоруський дослідник мовленнєвого аспекту професійного іміджу педагога А. Мурашов, наголошуючи на вирішальній ролі мовного та мовленнєвого складників у професійному іміджі педагога, запропонував виміряти їх ефективність «комунікативною привабливістю» (*переклад наш – Л. К.*) [12: 144]. Таке твердження буде слушним і для іміджу викладача-мовника, який працює з іноземними студентами, оскільки науковець, окрім обов'язкової

еталонності мови педагога, називає найважливіший для нашого дослідження компонент: «взаєморозуміння учасників навчання», тобто сприяє ефективності міжкультурної комунікації [12: 141]. В основі міжкультурної комунікації – міжкультурна компетенція, яку за Ф. Бацевичем розуміємо як здатність індивіда до ефективного спілкування з представниками будь-якої з інокультур [2].

Біхевіоризм (термін уживається з 1913 року) як напрям у психології, що вивчає поведінку особистості, заснував американський психолог Дж. Уотсон. Для нашого дослідження виокремимо з цього поняття *мовленнєву поведінку*. **Біхеворіальний** (поведінковий від англ. *behaviour*) складник іміджу викладача-мовника формує сприйняття реципієнтів через поведінку, мовну і немовну, в студентській групі на рівні студент-викладач тощо. Це, перш за все, звертання до студента («ти» чи «ви»), яке встановлює дистанцію спілкування: демократичну чи офіційну. Спроможність викладача вимовити правильно ім'я студента його рідною мовою, здатність обрати відповідну лінію поведінки до кожного іноземного студента гарантуватиме успішність освітнього процесу.

О. Болбас, спираючись на дослідження відомих лінгвістів, згідно з гендерними ознаками мовлення, виокремлює три стилі спілкування викладача зі студентом: маскулінній, фемінний, егалітарний (змішаний); і наполягає на необхідності *моделювання іміджу спілкування*, оскільки «основна частина взаємодії з людьми, особливо публічна взаємодія, будується на видимості, подобі, а не на суті» (*переклад наш – Л. К.*) [4: 106]. У дослідженні наводяться загальні характеристики комунікативного іміджу в педагогічному дискурсі, а саме: мовленнєве спілкування жінок більш емоційне, на відміну від стриманого у чоловіків; у жіночому дискурсі має місце більша кількість непрямих питань, реплік, а чоловічому не притаманна велика кількість питань, вони більш зосереджені на тематиці. Жінки у спілкуванні в цілому схильні до кооперації, до діалогу, більш увічливі, з легкістю змінюють теми в процесі спілкування. Мовленнєва поведінка чоловіків характеризується складністю зміни ролі під час спілкування, вони виявляють меншу психологічну гнучкість й рухливість. Убачаючи певні відмінності у цих стилях спілкування, білоруський учений підкреслює, що відмінності торкаються саме стилю спілкування, а не статі викладача [4: 109]. При моделюванні біхеворіального складника іміджу викладача-мовника, який працює з іноземними студентами, найбільш продуктивним видається дотримання егалітарного стилю спілкування.

Л. Донська виділяє інші типи спілкування на рівні студент-викладач: *авторитарний* або «*закритий імідж*», якому притаман-

на підкреслено об'єктивна манера взаємодії, втрата емоційно-ціннісного контексту спілкування, неможливість проникнення у внутрішній світ студента, та *демократичний* або «*відкритий імідж*», при якому викладач відмовляється від своєї педагогічної непохибності; здійснює толерантний і поважливий діалог зі студентом [9]. Визнаючи відповідність «відкритого іміджу» вимогам сучасної педагогіки, стверджуємо, що моделювання такого іміджу в умовах міжкультурної комунікації, особливо на початковому етапі навчання, не сприятиме успішному навчанню, оскільки в більшості країн, із яких приїхали студенти, відносини між викладачем і студентом авторитарні, демократичність спілкування сприймається як слабкість викладача, не сприяє формуванню поваги й довіри, досягненню успішності міжкультурної комунікації в навчальному процесі. Лише в групах старших курсів, де викладач працює протягом кількох років, можливий поступовий перехід до педагогіки співпраці, демократичних, «відкритих» відносин між учасниками навчального процесу. При моделюванні біхеворіального іміджу викладача-мовника слушним буде формування *флексибільності* (від латинського *flexsible* – гнучкий), що означає «не тільки вміння викладача швидко пристосовуватись до нових умов, але і здатність до постійного саморозвитку» (*переклад наш – Л. К.*) [13: 127].

В. Шепель у міжособистісному спілкуванні виділяє «менторський», «надихючий», «конфронтаціний» та «інформаційний» типи спілкування. Існує безліч подібних класифікацій рольових масок викладача за М. Таленом («Сократ», «Генерал», «Тренер», «Гід» тощо»), в роботах В. А. Как-Каліка («Монблан», «Китайська стіна» тощо), в дослідженнях українських науковців І. Туркот, М. Філоненко («Гамлет», «Робот» тощо) [3: 38–40]. Виділення рольових масок викладача-мовника в контексті міжкультурної комунікації не привертало уваги науковців. На практиці студентами, особливо підготовчих відділень, уживається звертання «мама» до викладачів, що піклуються про своїх студентів.

Білоруський професор А. Мурашов підкреслює ціннісну якість викладача «підтримувати психологічний контакт…, з середини бачити кожного студента», таку взаємодію професор називає емпатичною, основаною на психологічній децентралізації» *(переклад наш – Л. К.)* [12: 142]. Термін *емпатія* виник у ХХ столітті й уживається досить активно в багатьох науках.

Емпатичність міжособистісних відносин вже досліджувалася в контексті міжкультурної комунікації [1]. Емпатією називаємо міжособистісні відносини, що характеризуються здатністю, намаган-

ням розуміти почуття мовленнєвого контактера, його емоції, почуття та переживання, а отже, і сприяють міжкультурній комунікації. Але ж, як і всі комунікативні засоби, емпатія національно детермінована. Не кожен мовленнєвий контактер сприйматиме як позитивне ставлення зацікавленість у його почуттях, співчуття. Отже, маска «мами» як складник біхевоіального іміджу викладача-мовника може натикнутися на опір із боку студента, або може бути використана студентом у досягненні не бажаної викладачем прагматичної мети. Практичний досвід свідчить, що дуже рідко емпатичне ставлення до студента дійсно викликає вдячність за увагу викладача. Біхевоіальний імідж викладача стає для студентів зразком поведінки у регламентованих ситуациях (в аудиторії, в позааудиторних ситуаціях тощо). Головний елемент біхевоіального складника іміджу викладача-мовника – безумовна й беззаперечна толерантність до будь-яких поведінкових проявів студента-інофона.

Висновки. Основними складниками іміджу викладача-мовника в контексті міжкультурної комунікації є візуальний (габітарний), вербальний (мовний) та невербальний, біхевоіальний (поведінковий). Усі ці складники тісно взаємопов'язані й мають ураховувати національні особливості реципієнта, як окремої особистості, так і студентської групи. Створення іміджу викладача-мовника, який працює в умовах міжкультурної комунікації, спирається на іміджеві компетентності викладача та на його міжкультурну компетенцію, що гарантує врахування лінгвосоціокультурних відмінностей студентів-інофонів у багатонаціональній групі.

Моделювання іміджу викладача-мовника, що працює з іноземними студентами, має спиратись на міжкультурну компетентність, яка зумовлює іміджеві компетентності:

– *естетичну,* яка відбиватиме здатність викладача толерантно ставитись до будь-якої відмінної від звичної естетичної системи;

– *етичну,* яка враховуватиме при спілкуванні національно-культурні особливості студентів, знання стандартів поведінки, знання ієрархії цінностей в країні студента та ієрархії особистісних цінностей;

– *соціокультурну*, що братиме до уваги соціальний устрій країни, релігію, культуру, соціальну стратифікацію тощо;

– *лінгвокомунікативну,* яка буде основою формування вторинної мовної особистості студента, враховуючи вербальні й невербальні засоби, знання з компаративної лінгвістики мов-контактерів тощо;

– *педагогічну*, яка враховуватиме відмінності в організації навчального процесу, національні особливості відношення студентів до навчання і до викладача [10: 68].

Повна або часткова невідповідність інформативного змісту іміджу, що моделює й використовує викладач, тому іміджу, що сприймається іноземними студентами, свідчить про невдалість створення іміджу й потребує подальших дій із його вдосконалення. Ступінь відповідності залежитиме від урахування етносоціокультурних особливостей реципієнта викладачем, який формував імідж, та готовністю реципієнта сприймати інформацію, подану в формі іміджу (його міжкультурну компетентність), зацікавленістю, умотивованістю та лінгвосоціокультурною компетентністю студента, яка дозволить декодувати інформативний зміст іміджу викладача-мовника й адекватно реагувати, тобто досягати успішності міжкультурної комунікації в новому для студентів освітньому просторі вищого навчального закладу України.

Ігнорування вимог суспільства до сучасного професійного іміджу з боку викладача сприяє поглибленню культурного шоку, унеможливлює досягнення успішності міжкультурної комунікації, а отже, і завдань освіти. Цілеспрямоване професійно осмислене формування особистісного іміджу викладача-мовника обумовлює ефективну модель взаємодії між студентом та викладачем. Окрім того, імідж закладу вищої освіти визначатися й іміджем педагогів, які здійснюють освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии. *Молодий вчений*. 2012. № 8. С. 254–256.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К., 2007. 205 с. URL: http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/a (дата звернення: 5.02.2019)/
3. Бєляєва О. М. Імідж викладача вишу: комунікативний аспект. *Імідж сучасного викладача*. 2015. № 2. С. 37–40.
4. Болбас О. А. Гендерные аспекты имиджевых составляющих личности в педагогическом дискурсе. *Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия :* сб. науч. ст. / под общ. ред. О. В. Лущинской, Е. В. Савич. Минск, 2016. С. 105–110.
5. Види індивідуального іміджу. Єлектронний журнал: *Навчальні матеріали онлайн*. *Педагогіка.* URL: https://pidruchniki.com/88613/pedagogika/vidi_individualnogo_imidzhu (останнє звернення: 5.02.2019).
6. Вощевська О. В. Формування іміджу викладача вищої школи. *Молодий вчений.* 2016. № 12 (39). С. 404–406.

7. Гунченко О. Г. Імідж викладача вищої школи. *Духовність особистості*. 2014. Вип. 4. С. 79 –85.
8. Дагаева Е. А. Методология изучения имиджа как социально-психологического феномена. Электронный журнал «*Психологическая наука и образование*». URL: www.psedu/ru/ISSN:2074-5858/E-mail: psyedu@mgppu.ru. 2011. С. 1–11.
9. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Ставрополь, 2004. 212 с.
10. Куплевацька Л. О., Манівська Т. Є. Іміджеві компетентності викладача як засіб досягнення успішності міжкультурної комунікації при навчанні російської та української мов іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Х., 2018. № 32. С. 69–71.
11. Моисеева Н. А. Философское осмысление глобальних проблем современности. *Философия. Краткий курс. 2-е изд*. Питер, 2010. 320 с.
12. Мурашов А. А. Речевой аспект профессионального имиджа педагога. *Образовательные технологии*. 2013. № 2. С. 140–144.
13. Сысоева Е. Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний. *Вестник Самарского Государственного университета*. 2009. № 71. С. 124–129.
14. Тимошенко В. В. Педагогічний імідж викладача ВНЗ як частина професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2016. № 2 (71). С. 196–200.
15. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С. Имидж как часть профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2013. Т. 12. № 2 (105). С. 37– 40.
16. Улищенко А. Імідж викладача вищого навчального закладу в контексті освіти для сталого розвитку. *Обрії*. 2014. № 2. С. 30–32.

ПРО АВТОРІВ МОНОГРАФІЇ

ОБ АВТОРАХ МОНОГРАФИИ

Ушакова Наталя Ігорівна
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна
http://orcid.org/0000-0003-4917-7934

Місце роботи (кафедра, факультет, ЗВО):

кафедра мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Дисципліни, що викладаються:

іноземна мова (російська), методика викладання російської мови як іноземної, лінгвокраїнознавство, українська мова професійного спрямування.

Членство у професійних товариствах, робота у складі Спеціалізованих вчених рад, редколегій журналів:

Член редакційної колегії фахових наукових видань «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі» (Україна), «Гуманітарні проблеми вищої освіти» (Україна), Cross-Cultural Studies – Education and Science (США).

Член Спеціалізованих вчених рад К 64.051.19 в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Д 67.051.03 в Херсонському державному університеті.

Основні наукові інтереси:

методика викладання іноземних мов, російської та української мов як іноземних, теорія підручника іноземної мови та мови навчання освітніх мігрантів, лінгвокультурологія, академічна адаптація.

10 найзначніших публікацій за останні 10 років:

1. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). Харьков, 2009. 263 с.

2. Межкультурный минимум для интерпретации невербальных средств коммуникации. *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет.* Варшава, 2012. С. 1396–1401.
3. Русская ономастика в курсе лингвострановедения для иностранных студентов-филологов. *Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе :* материалы III междунар. науч.-практич. конф. МГУ им. М. В. Ломоносова, Высшая школа перевода (Салоники, Греция). 26 апреля – 2 мая 2013 г. Салоники, 2013. С. 291 – 298.
4. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов. *Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования».* Сетевой научный рецензируемый журнал. 2014. Том 1. № 2 (2). С. 48–55.
5. Дистанционный курс «Лингвострановедение» для иностранных студентов-филологов. *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры :* материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. СПб. : МАПРЯЛ, 2015. Т. 10. С. 1018–1022.
6. Современные подходы к формированию русскоязычной лингвокультурной компетентности инофонов. *Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы* : материалы II Междунар. науч.-практич. конф., Тунис, 18–20 апреля 2017 г. / Высший институт языков Туниса; Университет Карфагена; под ред. Е. Н. Ельцовой, С. А. Волкова, У. Хафьяна. Tunis, 2017. С. 306–311.
7. Современная образовательная парадигма и ее отражение в методике преподавания русского языка как иностранного. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации :* монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков, 2014. С. 38–93 (раздел монографии).
8. Адаптация китайских студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе. *Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде* : коллективная монография / под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. Томск, 2013. С. 155–174 (раздел монографии в соавторстве).
9. Формирование у образовательных мигрантов умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения:* монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков, 2017. С. 92–104 (раздел монографии).

10. Тренинговые технологии в языковой академической адаптации образовательных мигрантов. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения :* монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 105–131 (раздел монографии в соавторстве).

e-mail: ushakova.khnu@gmail.com

Білик Олена Миколаївна

доктор педагогічних наук, доцент
Харківська державна академія культури
м. Харків, Україна
http://orcid.org/0000-0001-5468-2076

Місце роботи (кафедра, факультет, ЗВО):

кафедра мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства, факультет кіно-, телемистецтва, Харківська державна академія культури, м. Харків, Україна.

Дисципліни, що викладаються:

українська мова як іноземна, українська мова (за професійним спрямуванням), ділове спілкування.

Основні наукові інтереси:

методика викладання української (російської) мови як іноземної, соціалізація іноземних студентів.

10 найзначніших публікацій за останні 10 років:

1. Білик О. Бібліотека вищого навчального закладу як складова освітньо-культурного середовища соціалізації іноземних студентів. *British Journal of Science, Education and Culture.* 2014. Vol. 5, № 1 (January–june). P. 153–161.
2. Білик О. М. Використання медіаосвіти у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. III (28), Iss. 55. P. 21–24.
3. Білик О. М. Розвиток соціальності іноземних студентів у процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2016. IV (48), Iss. 102. P. 7–10.

4. Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України : монографія / Харків. держ. акад. культури. Харків : Майдан, 2016. 336 с.
5. Білик О. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 4. С. 439–450.
6. Білик О. М. Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів: досвід практичної реалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *ScienceRise: Pedagogikal Education.* 2017. № 4 (12). С. 30–37. URL : http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/-100404/95949.
7. Білик О. М. Структурно-функціональна модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. III (35), Iss. 71. P. 26–29.
8. Білик О. М. Формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у контексті соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу: культурологічні засади. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2015. Вип. 48. С. 163–173.
9. Bilyk E. N. The Forming of Cross-Cultural Literacy and Intercultural Competence of Foreign Students in the Process of Socialization in the Educational and Cultural Environment of a Higher Educational Institution. *Eastern European Scientific Journal.* 2015. № 4. P. 145–153.
10. Bilyk O. M. Features of socialization of foreign students in the educational and cultural environment of Higher Education Institution. *Youth Science.* 2014. № 8. P. 214–216.

e-mail: bilikle@gmail.com

Брицкая Анна Павловна

кандидат педагогических наук
Уральский федеральный университет имени
первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург, Россия
https://orcid.org/0000-0002-1458-9683

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Преподаваемые дисциплины:

иностранный язык (английский).

Основные научные интересы:

межкультурная коммуникация; дидактические технологии в высшей школе; развитие социально и профессионально значимых качеств обучающихся; коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам; использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе сети Интернет; гуманитаризация высшего технического образования.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Бекетова А. П., Куприна Т. В. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение как необходимое условие гуманитаризации высшего технического образования. *Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе* : *сборник научных трудов.* Харьков : ХНУ, 2011. С. 39–46.
2. Бекетова А. Развитие культуры педагогических взаимодействий. *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore (Преподавание русского языка как иностранного в поликультурном пространстве* : электронный сборник. Prešov : Prešovská univerzita, 2012. С. 43–48.
3. Бекетова А. П. Формирование конфликтологической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза. *Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте* : научный журнал. Киото : Университет Киото Сангё, 2014. С. 98–102.
4. Бекетова А. П. Определение уровня коммуникативной толерантности в студенческой среде. *В мире научных открытий.* (Социально-гуманитарные науки). Красноярск : Научно-инновационный центр, 2014. № 3 (51). С. 68–76.
5. Бекетова А. П. Стимулирование интереса студентов к вопросам толерантности. *Теория и практика общественного развития* : научный журнал. Краснодар: ООО Издательский дом ХОРС, 2014. Вып. 3. С. 145–147.
6. Бекетова А. П., Тимошенкова Ю. С. Преподаватель иностранного языка в поликультурной образовательной среде (оценка работы преподавателя студентами). *Проблемы языкознания и педагогики.* Вестник ПНИПУ. Пермь : Издательство Пермского национального исследовательского политехнического университета, 2015. № 3 (13). С. 77–82.

7. Five lessons for developing tolerance = *Пять уроков развития толерантности : практикум* / сост. А. П. Бекетова, Т. В. Куприна. Екатеринбург: УрФУ, 2016. 168 с.
8. Beketova A., Petrikova A., Kuprina T., Mishenkova M. Intercultural aspects of concept „TOLERANCE" and facilities of creating tolerant academic environment. XLinguae. 2017. Volume 10. Issue 4. P. 287–303.
9. Beketova A. P., Kuprina T. V., Petrikova A. Development of students' intercultural communicative tolerance in the university multilingual educational environment. *The Education and Science Journal.* Vol. 20, 2018. № 2. P. 108–124.
10. Бекетова А. П. К вопросу о разработке авторских программ обучения в вузе. Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. Вып. 7. Екатеринбург : Ажур, 2018. С. 11–17.

e-mail: annishuara@ya.ru

Волков Сергей Александрович

кандидат педагогических наук
Высший институт языков Туниса Университета Карфагена
г. Тунис, Тунис
https://orcid.org/0000-0002-9682-4797

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

кафедра восточных языков, секция русского языка, Высший институт языков Туниса Университета Карфагена, г. Тунис, Тунис.

Преподаваемые дисциплины:

основы теории современного русского языка, русская литература XIX в., коранические мотивы в русской литературе, деловая переписка на русском языке.

Основные научные интересы:

лингвистика, культурология, межкультурная коммуникация, теория обучения русскому языку как иностранному.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Волков С. А. Интенциональный анализ поэтического текста как «разгадка» авторского «я». *Исследовательский журнал русского языка и литературы.* 2018 (1). Vol. 11. С. 139–158.

2. Волков С. А. Об интеллектуализме как составляющей предметной компетенции. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : тези XXII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 7–8 черв. 2018 р.). Харків, 2018. С. 26.
3. Волков С. А. Интенциональность как прием при анализе художественного произведения в студенческом сочинении. *Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы :* материалы II Международной научно-практической конференции (Тунис, 18–20 апр. 2017 г.). Tunis, 2017. С. 65–67.
4. Волков С. А., Хафян У. Культурный аспект современной коммуникации. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : тези XX Міжнародної науково-практичної конференції (2–3 черв. 2016 р.). Харків, 2016. С. 146.
5. Волков С. А. Новая лексика в курсе русского языка. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі.* Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Харків, 2011. Вип. 18. С. 62–67.

e-mail: sergei.volkov74@gmail.com

Домнич Светлана Павловна

кандидат философских наук
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
http://orcid.org/0000-0002-2410-925X

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

Кафедра языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, г. Харьков, Украина.

Преподаваемые дисциплины:

иностранный язык (русский), иностранный язык по специальности, деловой иностранный язык, иностранный язык-2 (русский), словообразование и стилистика второго (русский) иностранного языка.

Членство в профессиональных сообществах, работа в составе ученых советов, редколлегий журналов:

работа в составе ученого совета Учебно-научного института международного образования (член ученого со-

вета), Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина.

Основные научные интересы:

стилистика русского языка для иностранных студентов-филологов, социокультурная коммуникация, философская антропология и культурология.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Домнич С. П. Коммуникация в социокультурном пространстве: философско-антропологические интерпретации. *Гуманітарний часопис* : зб. наук. праць. Харків : ХАІ, 2014. № 1. С. 70–83.
2. Домнич С. П. Социокультурная коммуникация в контексте информационного общества и международного образования в Украине. *Гілея* : наук. вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ : Гілея, 2014. Вип. 81 (№ 2). С. 278–283.
3. Домнич С. П. Межкультурная коммуникация как социокультурный феномен: философско-антропологическое измерение. *Гілея* : наук. вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ : Гілея, 2014. Вип. 82 (№ 3). С. 259–267.
4. Домнич С. П. Дискурсивная природа речевых практик: философско-антропологические основания дискурсивного анализа языка. *Гілея* : наук. вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ: Гілея, 2014. Вип. 83 (№ 4). С. 329–335.
5. Домнич С. П. Социокультурная коммуникация в неклассической парадигме: философско-антропологические аспекты. *Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego* = Ежегодник русско-польского института. Wrocłav, 2014. № 1(6). С. 121–143.
6. Домнич С. П. Межкультурный диалог в контексте речевых. *Экономика. Общество. Человек* : межвуз. сб. науч. тр. / сост. С. В. Бацанова ; науч. ред. проф. Е. Н. Чижова ; Белгород. гос. технол. ун-т им. В. Г. Шухова ; Белгород. регион. отд-ние РАЕН. Белгород : Изд-во БГТУ, 2014. Вып. XXII. С. 250–255.
7. Домніч С. П. Соціокультурна комунікація: філософсько-антропологічний аналіз мовленнєвих практик у міжкультурній взаємодії : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 20 с.
8. Домніч С. П. Тести з російської мови як іноземної у Європейській системі тестування. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. Вип. 26. С. 59–68.

9. Домнич С. П. Синергетические подходы к философско-антропологическому анализу речевых практик в контексте социокультурной коммуникации и лингвосинергетики. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения* : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 7–23.
10. Домніч С. П., Гіль С. І. Рольова гра та її місце в навчанні української / російської мови як іноземної. *Virtus:* Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba; Center of modern pedagogy «Learning Without Boarders» (Canada). – Issue # 22, Part 1, March, 2018. Pp. 99–103.

e-mail: spdom.286@gmail.com

Куплевацкая Любовь Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
http://orcid.org/0000-0002-6384-154X

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

Кафедра языковой подготовки 1 Учебно-научного института международного образования, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина.

Преподаваемые дисциплины:

русский язык как второй иностранный; зарубежная литература как аспект второго иностранного языка: античная литература; литература Средних веков и Возрождения; русская литература XIX века; иностранный язык профессиональной направленности (русский); переводческая практика.

Основные научные интересы:

русский язык как иностранный; русская литература как иностранная; межкультурная коммуникация и процессы адаптации иностранных студентов; перевод на русский язык с родного языка студентов.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Куплевацька Л. О., Кушнір І. М. «Компетенція» та «компетентність» як категорії модернізації процесу навчання в світі вимог Болонського процесу. *Наукові записки* : зб. наук. праць кафедри педагогіки

ХНУ імені В. Н. Каразіна. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. Вип. ХХ. С. 156–162.

2. Куплевацька Л. О., Петренко І. П. Методичний аспект навчального перекладу на заняттях з РМІ у багатонаціональних групах студентів-філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2010. Вип. 16. С. 115–122.
3. Куплевацька Л. О. Формування основ перекладацької компетенції у нефілологів у межах факультативного курсу. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. Вип. 18. С. 17–124.
4. Куплевацька Л. О. Формування професійної компетентності китайських студентів-філологів під час проведення педагогічної практики. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. Вип. 21. С. 81–90.
5. Куплевацька Л. О., Петренко І. П., Бурякова О. С. «Salam! Ni Hao! Здравствуйте!..»: досвід порівняльного аналізу формул мовленнєвого етикету в різних мовах. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні з'вязки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. Вип. 20. С. 17–24.
6. Куплевацкая Л. А. Формирование основ переводческой компетентности у китайських студентов-нефилологов (в рамках факультативного курса). *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации* : монография. Харків : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. С. 341–351.
7. Куплевацька Л. О. Шляхи формування професійної компетентності китайських студентів-філологів під час проведення педагогічної практики. *Проблеми сучасної освіти* : зб. наук.-метод. праць. У 2-х ч. : Ч.1 / укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. Вип. 5. С. 154–162.
8. Куплевацька Л. О. Особливості формування професійного складника вторинної мовної особистості іноземних студентів юридичних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 28. С. 58–67.

9. Куплевацька Л. О. Особливості лінгвокультурної адаптації індійських студентів у вищих навчальних закладах України в контексті міжкультурної комунікації. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Межпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 29. С. 55–69.
10. Куплевацька Л. О., Манівська Т. Є. Іміджеві компетентності викладача як засіб досягнення успішності міжкультурної комунікації при навчанні російської та української мов іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. Вип. 32. С. 69–71.

e-mail: luboff@i.ua

Куприна Тамара Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
г. Екатеринбург, Россия
http://orcid.org/0000-0002-8184-2490

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт; кафедра Международной экономики и менеджмента, Высшая школа экономики и менеджмента.

Преподаваемые дисциплины:

педагогика и психология высшей школы, теория и методика преподавания иностранных языков, теория и практика перевода и межкультурной коммуникации, коммуникативные стратегии и тактики, теория и практика межкультурной коммуникации; мировая экономика и международные экономические отношения.

Членство в профессиональных сообществах, работа в составе ученых советов, редколлегий журналов:

Профессор Российской Академии Естествознания (РАЕ), Почетный доктор наук Международной академии естествознания. Член Международного координационного Совета проекта «Создание виртуального образовательного

пространства мирового сообщества». Член редакционного совета журнала «Cross-Cultural Studies: Education and Science».

Основные научные интересы:

педагогика и психология высшей школы, технологии развития soft-skills на занятиях по иностранному языку, академическая миграция и межкультурная адаптация.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Куприна Т. В., Минасян С. М., Руда О. В. *Управление эмоциями в зеркале кросс-культурных исследований.* LAP Lambert Academic Publishing. Saarbrucken, Германия, 2011. 142 с.
2. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию.* Прешов : Философский факультет, 2013. 365 с.
3. Куприна Т., Петрикова А., Галло Я., Невраева Н. *Практикум по межкультурной коммуникации.* Электронное учебное пособие. Прешов : Философский факультет, 2013.
4. Куприна Т. В., Невраева Н. Ю. *Проблемы и возможности транскультурного образования. Россия в ВТО: год после вступления* / под ред. В. А. Черешнева, А. И. Татаркина, М. В. Федорова. Москва : Экономика, 2014. Т. II, Ч. 1. Раздел 8.4. С. 309–320.
5. Куприна Т. В., Сергеева Л. В. Образовательная миграция в развитии человеческого потенциала региона. *Комплексная оценка влияния трудовой миграции на социально-экономическое развитие принимающей территории в вопросах формирования региональной миграционной политики* : кол. моногр. / А. Б. Бедрина, М. Н. Вандышев, Н. Л. Струин, и др. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2015. С. 74–81.
6. Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М. : Русский язык. Курсы, 2015. 376 с. + Диск: Практикум по межкультурной коммуникации.
7. Бекетова А. П., Куприна Т. В. Five Lessons for Developing Tolerance (Пять уроков развития толерантности) / под общ. ред. Т. В. Куприной. Екатеринбург : УрФУ, 2016. 168 с.
8. Куприна Т. В., Бекетова А. П., Сергеева Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение академической миграции. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения* : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 46–60.
9. Petrikova A., Kuprina T., Beketova A., Mishenkova M. Intercultural Aspects of Concept “Tolerance” and Facilities of Creating Tolerant Academ-

ic Environment. *XLinguae. European Scientific Language Journal.* Issue n. 4. 2017. Pp. 287–303 (SCOPUS).
10. Куприна Т. В., Бедрина Е. Б. Языковая адаптация как основа коммуникации в поликультурной среде. *Международная трудовая миграция в современной России: от мониторинга к принятию управленческих решений* / Рос. Акад. наук, Урал отд-е, Ин.-т экономики. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2018. С. 42–50.

e-mail: tvkuprina@mail.ru

Кушнір Ірина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Харків, Україна
http://orcid.org/000-0002-4349-9652

Місце работи (кафедра, факультет, ЗВО):

кафедра мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Дисципліни, що викладаються:

іноземна мова (українська / російська); українська мова за професійним спрямуванням.

Основні наукові інтереси:

Проблеми навчання міжкультурної комунікації іноземних студентів-нефілологів в соціокультурній сфері спілкування; особливості національно-орієнтованого навчання української мови іноземних студентів медичних спеціальностей.

10 найзначніших публікацій за останні 10 років:

1. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів методом проблемного навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2010. Вип. 17. С. 88–94.
2. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2012. 23 с.
3. Кушнір І. М. Стан формування соціокультурної компетентності іноземних студентів на практичних заняттях з російської мови у вищих навчальних закладах України. *Викладання мов у вищих на-*

вчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. Харків, 2011. Вип. 18. С. 90–95.

4. Кушнір І. М. Лінгводидактична модель формування соціокультурної компетентності іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2013. Вип. 22. С. 157–164.
5. Кушнір І. М., Петров І. В., Курилюк Т. І. Структура дистанційного курсу російської мови для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2013. Вип. 23. С. 43–53.
6. Ушакова Н. И., Кушнир И. Н. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов. *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации* : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харків, 2014. С. 167–187.
7. Кушнір І. М. До проблеми вдосконалення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2015. Вип. 26. С. 68–77.
8. Кушнір І. М., Гіль С. І. Веб-квест методика як засіб організації самостійної роботи та контролю навчальних досягнень студентів з української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2016. Вип. 29. С. 80–90.
9. Кушнір І. М. Із досвіду використання соціальних мереж у навчанні української мови як іноземної. *Викладання європейських мов та євроінтеграція* : матер. міжвуз. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Харків, 2017. С. 43–46.
10. Irina Kushnir. Frame teaching methods in training ukrainian as a foreign language: *Надмощие и приспособяване* : Сборник доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии (24–25 април 2017 г.). София (Болгария), 2017. Том II. С. 347–355.

e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com

Николаенко Вита Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова
г. Киев, Украина
http://orcid.org/0000-0003-1163-7069

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

кафедра методики преподавания иностранных языков, факультет иностранной филологии, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова.

Преподаваемые дисциплины:

методика преподавания иностранных языков в средней школе, методика преподавания иностранных языков в высшей школе, теоретическая фонетика английского языка, инновационные технологии в преподавании иностранных языков, лингвокультурология.

Основные научные интересы:

методика формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности студентов-иностранцев, современные подходы к тестированию в обучении иностранным языкам.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Ніколаєнко В. В. Лінгводидактичні аспекти професійно-орієнтованого навчання іноземних студентів російської мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. І. Гончарова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 35. С. 109–115.
2. Николаенко В. В. Текст как средство формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих менеджеров. *Педагогический альманах: Научно-практический журнал ПГУ им. Т. Г. Шевченко.* Приднестровский научный центр Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2013. С. 65–72.
3. Ніколаєнко В. В. Компетентнісний підхід до формування іншомовних комунікативних умінь іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб.

наук. праць. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2013. Вип. 22. С 178–186.
4. Ніколаєнко В. В. Особливості формування вторинної мовної особистості іноземних студентів. *Педагогічний альманах* : зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Кузьменко. Херсон : КВНЗ (Херсонська Академія неперервної освіти), 2014. Вип. 22. С. 31–37.
5. Nikolayenko V. V. Formation of Foreign Students' Russian Professional Communicative Competence: Psychological and Pedagogical Aspects. *Intellectual Archive.* Toronto : Shiny Word Corp. Vol. 4, Number 2, March, 2015. P. 89–98.
6. Ніколаєнко В. В. Технології професійно-орієнтованого навчання російської мови іноземних студентів немовних спеціальностей. *Economics and management, law: socio-economic aspects of development: Collection of scientific articles (Pedagogy and education)*. Vol. 2. Edizioni Magi, Roma, Italy, 2016. P. 268−274.
7. Nikolayenko V. V. Creating Russian-speaking communicative competence of international students at an advanced stage of professional training. *Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles.* Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. P. 335−338.
8. Ніколаєнко В. В. Принципи та критерії відбору термінологічного мінімуму для іноземних студентів-економістів. *Innovative processes in education: Collective monograph*. AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 117−130.
9. Редько В. Г., Ніколаєнко В. В., Кодалашвілі О. Б. Новій українській школі – компетентнісно орієнтовані підручники: концептуальні засади змісту і структури підручника з англійської мови для 1 класу «MyPal». *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. К. : Педагогічна думка, 2018. Вип. 20. С. 372–385.
10. Ніколаєнко В. В. Застосування інтерактивних технологій у процесі вивчення російськомовної професійної економічної термінології студентами-іноземцями. *Intercultural Communication*. ISSN № 2451−0998, vol. 2 (5), 2018. P. 101−118.

e-mail: Vita.nik2017@gmail.com

Сергеева Любовь Владимировна

Уральский федеральный университет
г. Екатеринбург, Россия
http://orcid.org/0000-0002-9971-1325

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

кафедра интеллектуальных информационных технологий, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт фундаментального образования, г. Екатеринбург, Россия.

Преподаваемые дисциплины:

коммуникативные стратегии и тактики, проектный практикум.

Членство в профессиональных сообществах, работа в составе ученых советов, редколлегий журналов:

член Ученого совета Института фундаментального образования.

Основные научные интересы:

воспитательная деятельность со студентами вуза, адаптация первокурсников, иностранных студентов.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Сергеева Л. В. Академическая мобильность: виды и формы адаптации иностранных студентов в России. *Устойчивое развитие российских регионов: экономическая политика в условиях внешних и внутренних шоков* : сб. матер. XII Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Издат-во УМЦ УПИ, 2015. 1461 с.
2. Сергеева Л. В. Международная образовательная миграция : проблемы социально-культурной адаптации и возможные пути их решения. *Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи* : кол. науч. моногр. Ульяновск : SIM-JET, 2015. 496 с.
3. Sergeeva L. V. Academic mobility as expansion factor of migratory flows / L.V. Sergeeva. *Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES).* Vermont 05753, USA, 2016. Vol. 7, Issue I. P. 87–92.
4. Impact of Anthropogenic Factor on Urboecological Space Development. E3S Web of Conference, Vol. 6, 2016. International Conference on Sustainable Cities (ISCI 2016). Article No 01005, no of pages 8, Section 1: Strategic guidelines for sustainable development of the urban environment to improve the quality of life and restore

nature / DOI: http://dx.doi.org/10.1051/e3sconf/20160601005; Published online 21 June 2016 (Статья Web of science)
5. Сергеева Л. В. Урбоэкологические трансформации в академической миграционной среде. *Art Sanat*. Турция, 2016. С. 527–534. (Journal Park Open Journal Systems) (Статья Web of science).
6. Сергеева Л. В. Актуальные аспекты учебной миграции в России и за рубежом. *Успехи современной науки*. Белгород : Эпицентр, 2016. № 8, Т. 2. С. 64–69. URL: http://modernsciencejournal.org/release/USN_2016_8_2_tom.pdf
7. Куприна Т. В., Сергеева Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение академической миграции. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения* : монография / [под ред. Н. И. Ушаковой]. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 46–60.
8. Сергеева Л. В. Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов в межкультурной образовательной среде. *Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. Томск : ФГБОУ ВПО «ТГПУ», 2017. № 5 (182). С. 111–115.
9. Сергеева Л. В. Ключевые факторы адаптации зарубежных студентов в образовательном пространстве. *Известия ВГПУ*. Воронеж, 2017. № 2 (275). С. 90–95.
10. Положительные аспекты академической миграции из стран ЕАЭС в контексте миграционных тенденций. *Демографический потенциал стран ЕАЭС [Текст]* : сб. ст. VIII Уральского демографического форума / отв. ред. А. И. Кузьмин. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2017. Том II. 529 с.

e-mail: l.v.chernavskih@urfu.ru

Стативка Валентина Ивановна

доктор педагогических наук, профессор
Ланчжоуский университет
г. Ланчжоу, КНР
http://orcid.org/0000-0001-7261-6785

Место работы (кафедра, факультет, вуз):
Институт иностранных языков и литературы Ланчжоуского университета, КНР.

Членство в профессиональных сообществах, работа в составе ученых советов, редколлегий журналов:

член специализированного ученого совета по защите докторских и кандидатских диссертаций в Херсонском государственном педагогическом университете; член редакционных коллегий специализированных изданий в Сумском государственном педагогическом университете им. А. С. Макаренко и Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина.

Основные научные интересы:

методика преподавания русского языка как родного и иностранного.

Основные дисциплины:

методика преподавания русского языка, лингвистика текста, лингвистический анализ художественного текста, стилистика русского языка, теория коммуникации.

10 наиболее значимых публикаций за последние 10 лет:

1. Стативка В. И. Программа по русскому языку для профильного обучения: структура и содержание. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. С. 117–124.
2. Стативка В. И. Лингвистический анализ художественного текста на уроках русского языка. *Русская словесность.* 2008. № 6. С. 17–21.
3. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности на родном и иностранном языках: сопоставительный аспект : сб. науч. статей. III Международная научно-методическая конференция «Теория и технология иноязычного образования», 2–4 октября 2008 г. Киев, ТНУ им. В. Вернадского. С. 77–84.
4. Стативка В. И. Речевая задача в системе методов формирования коммуникативно-речевых умений. *Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе* : сб. науч. тр. К., 2009. С. 398–405.
5. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография. Сумы : Изд-во СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 341 с.
6. Виды лингвистического анализа в образцах и комментариях / под ред. А. А. Силки. Сумы : Университетская книга, 2009. (Гриф МОНУ). Авторский текст, разделы: Стилистический анализ текста. Лингвистический анализ художественного текста. С. 231–236; 237–249.

7. Російська мова (7-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів / Л. В. Давидюк, В. І. Статівка. К. : СВИТОЧЬ, 2015. 320 с.
8. Російська мова (8-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів / Л. В. Давидюк, В. І. Статівка. К. : УОВЦ «Оріон», 2016. 320 с.
9. Російська мова (9-й рік навчання) для загальноосвіт. навч. закладів / Л. В. Давидюк, В. І. Статівка, О. Л. Фідкевич. К. : УОВЦ «Оріон», 2017. 336 с.
10. Интегрированный курс «Русский язык и литература» (уровень стандарта) : учеб. для 10 кл. заведений общего среднего образования с обучением на русском языке / Л. В. Давидюк, Л. П. Дядечко, В. И. Стативка, И. М. Халабаджах. К. : УОИЦ «Орион», 2018. 288 с.

Стативка Артем Михайлович

Сумской государственный педагогический университет
имени А. С. Макаренко
г. Сумы, Украина
http://orcid.org/0000-0003-4410-1527

Место работы (кафедра, факультет, вуз):

преподаватель кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания, Сумской государственный педагогический университет им. А. С. Макаренко, аспирант.

Основные научные интересы:

методика преподавания русского языка как иностранного, обучение письменной научной речи.

Публикации:

1. Стативка А., Мовчан Т. В поисках эффективной системы упражнений для формирования ключевых компетентностей языковой личности студента-инофона: аналитический обзор. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2018. № 1. С. 245–255.
2. Стативка В. И., Стативка А. М., Мовчан Т. В. «Українська мова» для китайських магистрантов специальности «русский язык и литература»: концепция експериментального учебника. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. Вип. 32. С. 57–67.

e-mail: statvalentina@yandex.ru

Шульга Ірина Миколаївна

кандидат педагогічних наук
Національний аерокосмічний університет імені М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»
м. Харків, Україна
http://orcid.org/0000-0001-8066-2159

Місце роботи (кафедра, факультет, ЗВО):

кафедра іноземних мов, гуманітарний факультет, Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут».

Дисципліни, що викладаються:

наукові англомовні комунікації (для аспірантів); професійно орієнтована іноземна мова за спеціальностями: авіаційна та ракетно-космічна техніка / системи автономної навігації та адаптивного управління літальними апаратами; кібербезпека, енергетичний менеджмент, фінанси та банківська справа / управління проектами, економіка підприємства, геодезія та космічний моніторинг землі.

Членство в професійних товариствах, робота у складі вчених рад, редколегій журналів:

член асоціації UALTA «Ukrainian Association for Language Testing and Assessment».

Основні наукові інтереси:

методика викладання іноземної мови професійного спрямування, тренінгові технології у викладанні іноземних мов.

10 найзначніших публікацій за останні 10 років:

1. Ушакова Н. И., Шульга И. Н. Тренинговые технологии в языковой академической адаптации образовательных мигрантов. *Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения.* Коллективная монография. Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2017. С. 105–131.
2. Шульга І. М. Формування стратегічного компонента іншомовної комунікативної компетентності учасників програм академічної мобільності. *Наукові записки* : зб. наук. пр. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», 2016. Вип. 39. С. 201–209.
3. Шульга І. М. Тренінг з іноземної мови професійного спрямування для студентів 1 курсу немовних спеціальностей. *Педагогічні нау-*

ки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми, 2016. Вип. № 5 (59). С. 232–244.

4. Шульга І. М. Компетентнісний мовний портрет освітнього мігранта. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 28. С. 154–165.
5. Shulga I. System Engineering Avionics and Aeronawigation. *Teaching-aid book with exercises.* Kharkiv : National Aerospace University named after N. E. Zhukovky "Kharkov Aviation Institute", 2015. 60 p.
6. Шульга І. М. Використання інтенсивних методів у коригувальному тренінгу для іноземних студентів-нефілологів 1-го курсу. *Наукові записки.* Сер. Педагогічні та історичні науки. КНПУ ім. М. П. Драгоманова. К., 2013. Вип. СІХ (109). С. 242–251.
7. Шульга И. Н. Компетентностный портрет иностранного абитуриента-нефилолога. *Обучение иностранных студентов в высшей школе: традиции и перспективы* : межнар. науч.-метод. конф., посвященная 40-летию создания Подготовительного факультета для иностранных граждан НТУ «ХПИ». Харьков, 23–24 мая 2013 г. С. 109–116.
8. Ушакова Н. И., Шульга И. Н. Адаптация китайских студентов 1-го курса к условиям обучения в вузе. *Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде* : коллектив. монография. Томск : Национальный Иследовательский Политехнический университет, 2013. С. 155–174.
9. Shulga I. Communicative needs and competence of a foreign student-nonphilologist. Intertext. *Scientific journal* 3/4 (27/28). Chisinau : ULIM. 2013. P. 135–142.
10. Задачи и средства адаптации иностранных студентов первого курса к условиям обучения в вузе. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета: «Филология. Культурология. Педагогика».* Методика. М. : Изд-во ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. 2013. № 4. С. 55–61.

e-mail: shell.s2902@gmail.com

ДЛЯ НОТАТОК